

Universidade Estadual do Norte do Paraná

Repositório Institucional UENP

<https://repositorio.uenp.edu.br>

Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras

Dissertações

2025

Quando a poesia vai à escola: prática com o Círculo de Leitura nos anos finais do Ensino Fundamental.

Francisco, Jacqueline Barros,

Universidade Estadual do Norte do Paraná

<https://repositorio.uenp.edu.br/handle/123456789/859>

Baixado de Repositório Institucional UENP



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO NORTE DO PARANÁ

CENTRO DE LETRAS, COMUNICAÇÃO E ARTES
CAMPUS CORNÉLIO PROCÓPIO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS



JACQUELINE BARROS FRANCISCO

**QUANDO A POESIA VAI À ESCOLA:
PRÁTICA COM O CÍRCULO DE LEITURA NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Cornélio Procópio - PR

2025

JACQUELINE BARROS FRANCISCO

**QUANDO A POESIA VAI À ESCOLA:
PRÁTICA COM O CÍRCULO DE LEITURA NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestra em Letras.

Ficha catalográfica elaborada por Juliana Jacob de Andrade – Bibliotecária, CRB9/1669, através do Programa de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da UENP

F819q Francisco, Jacqueline Barros
Quando a poesia vai à escola: prática com o círculo de leitura nos anos finais do ensino fundamental. / Jacqueline Barros Francisco; orientadora Ana Paula Franco Nobile Brandileone - Cornélio Procópio, 2025.
341 p. :il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Centro de Letras, Comunicação e Artes, Programa de Pós Graduação em Letras, 2025.

1. Educação literária. 2. Poesia. 3. Círculo de leitura. 4. Ensino Fundamental. I. Brandileone, Ana Paula Franco Nobile, orient. II. Título.

CDD: 370.11

JACQUELINE BARROS FRANCISCO

**QUANDO A POESIA VAI À ESCOLA:
PRÁTICA COM O CÍRCULO DE LEITURA NOS ANOS FINAIS
DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), como requisito parcial à obtenção do Título de Mestra em Letras.

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Ana Paula Franco Nobile
Brandileone - Orientadora
Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)

Profa. Dra. Vanderléia da Silva Oliveira -
Examinadora Interna
Universidade Estadual do Norte do Paraná
(UENP)

Profa. Dra. Maria Valdênia da Silva -
Examinadora Externa
Universidade Estadual do Ceará (UECE)

Cornélio Procópio, 13 de fevereiro de 2025.

Dedico este marco em minha trajetória acadêmica àqueles que vieram antes de mim, meus ancestrais, que trilharam caminhos de resistência, coragem e sacrifícios.

AGRADECIMENTOS

A Deus pela vida e por ter me sustentado até aqui!

À Nossa Senhora Aparecida, pela sua intercessão e seu amparo ao longo de toda esta caminhada acadêmica. Sem a sua proteção, os desafios ficariam maiores e mais difíceis de superar.

À minha adorável amiga, Ticiane, que desde o início foi fonte de inspiração na minha busca pelo conhecimento. Nossa parceria em projetos foi o marco inicial dessa trajetória, e sou imensamente grata por isso.

À minha querida Bárbara, cuja amizade ultrapassou os limites da sala de aula e se estendeu para a vida. Sou grata por me permitir fazer parte da sua história e por estar sempre ao meu lado, oferecendo apoio constante em meus projetos.

Ao meu querido amigo Vagner Campeão, que me presenteou com sua amizade, agradeço pelas dicas e ajuda com a formatação da dissertação, pela sua defesa constante do incentivo à leitura na escola e pelo bom humor e personalidade que sempre tornam nossas conversas leves e enriquecedoras.

À família, especialmente minha querida mãezinha e minha irmã, expresso eterna gratidão pelo apoio constante e carinho incondicional. Vocês foram minha base emocional e fonte de motivação nos momentos mais desafiadores.

Ao meu pai (*in memorian*) e aos meus avós, maternos e paternos, (*in memorian*), que me acompanharam em espírito. A presença de vocês foi sentida em cada etapa deste percurso.

Às minhas amigas e companheiras do Mestrado Profissional em Letras (Profletras) – turma 8, que estiveram ao meu lado nos momentos de angústia, desafios e também de aprendizado. Foi extremamente gratificante compartilhar esta jornada com vocês, e cada uma contribuiu de maneira única para o meu crescimento pessoal e profissional.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior pelo apoio financeiro, imprescindível para a realização deste estudo, e aos professores do mestrado, que com sua amizade e carinho, contribuíram diretamente para o meu desenvolvimento humano e intelectual. Da mesma forma, expresso meus agradecimentos aos colaboradores, coordenadores, secretários e toda a equipe UENP/Profletras, pelo atendimento gentil e eficiente, sempre com presteza.

À minha orientadora, Ana Paula Franco Nobile Brandileone, expresseo minha profunda gratidão pela orientação cuidadosa e pelo acompanhamento dedicado ao longo deste trabalho. Sua paciência, sensibilidade e rigor intelectual foram fundamentais para meu desenvolvimento acadêmico e pessoal. Agradeço pelo tempo, esforço e conhecimento generosamente compartilhados, bem como pelo constante apoio ao longo desta jornada. Obrigada, professora!

Por fim, agradeço aos meus amigos pessoais, colegas de trabalho, professores, equipe gestora, pedagógica e aos meus alunos queridos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Amélia Abujamra Maron, por sua valiosa colaboração em minha pesquisa. A participação e o engajamento de todos foram essenciais para a realização deste trabalho.

A todos que contribuíram para a concretização deste estudo, muito obrigada!

FRANCISCO, Jacqueline Barros. **Quando a poesia vai à escola: prática com o Círculo de Leitura nos anos finais do Ensino Fundamental.** 2025. 341 p. (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) – Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2025.

RESUMO

Diante dos desafios contemporâneos para e na formação de leitores literários e da necessidade de instrumentalização metodológica que promova a prática da leitura de poesia em sala de aula, este estudo se propõe a elaborar e implementar uma proposta didática centrada no letramento literário. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, interpretativista e interventiva, que se apoia em métodos bibliográficos e documentais com análise de conteúdo, e que foi desenvolvida com alunos do 6º ano do Ensino Fundamental de uma escola municipal na cidade de Ourinhos, Estado de São Paulo. Como objeto de estudo, análise e reflexão, foram selecionados quatro poemas de diferentes autores e contextos de produção: “Tem tudo a ver”, de Elias José (2002), “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles (2012), “Pessoas são diferentes”, de Ruth Rocha (1993) e “Porquinho-da-índia”, de Manuel Bandeira (2005). A partir disso, foram desenvolvidas quatro proposições didáticas, adotando o Círculo de Leitura estruturado (Cosson 2021b; 2022) como estratégia metodológica. Em razão do acúmulo de atividades no calendário escolar e do fechamento do ano letivo na época, apenas as duas primeiras propostas foram implementadas. Diante desse cenário, buscou-se responder à seguinte questão investigativa: A metodologia do Círculo de Leitura é eficaz para ser implementada no contexto da escola pública e promover a escolarização da leitura literária, com ênfase na mediação da leitura de poesia? Para tanto, o trabalho se pautou em estudos relacionados ao lugar da literatura no espaço escolar e à mediação da leitura do texto literário, bem como na defesa da leitura do texto poético em sala de aula. Como resultado, foi elaborado um caderno pedagógico, constituído pelas quatro propostas didáticas, a partir das quais se espera promover a valorização da poesia e de novas práticas para o ensino da literatura, além de contribuir para o fortalecimento e a ampliação da educação literária no ambiente escolar.

Palavras-chave: Educação literária. Poesia. Círculo de leitura. Ensino Fundamental.

FRANCISCO, Jacqueline Barros. **When poetry goes to school: practice with the reading circle in the final years of elementary school.** 2025. 341 p. (Professional Master's Degree em Languages - Profletras) – State University of Northern Paraná, Cornélio Procópio, 2025.

ABSTRACT

Given the contemporary challenges for and in the training of literary readers and the need for methodological tools to promote the practice of reading poetry in the classroom, this study aims to develop and implement a didactic proposal centered on literary literacy. It is a qualitative, interpretative, and interventional study based on bibliographic and documentary methods with content analysis, which was developed with 6th-grade students at a municipal school in the city of Ourinhos, São Paulo state. Four poems by different authors and production contexts were selected as the object of study, analysis and reflection: “Tem tudo a ver” by Elias José (2002), “Ou isto ou aquilo” by Cecília Meireles (2012), “Pessoas são diferentes” by Ruth Rocha (1993) and “Porquinho-da-índia” by Manuel Bandeira (2005). Based on this, four didactic proposals were developed, adopting the structured Reading Circle (Cosson 2021b; 2022) as a methodological strategy. Due to the accumulation of activities in the school calendar and the end of the school year, only the first two proposals were implemented. Given this scenario, we sought to answer the following research question: Is the Reading Circle methodology effective in being implemented in the context of public schools and promoting the schooling of literary reading, emphasizing the mediation of poetry reading? To this, the work was based on studies related to the place of literature in the school environment, the mediation of literary text reading, and the defense of poetic text reading in the classroom. As a result, a pedagogical notebook was produced, consisting of the four didactic proposals, from which it is hoped to promote the appreciation of poetry and new practices for teaching literature, as well as contribute to the strengthening and expansion of literary education in the school environment.

Keywords: Literary education. Poetry. Reading circle. Elementary School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Recorte da questão 7 das orientações didáticas do Movimento do Aprender de Língua Portuguesa.....	50
Figura 2 - Recorte da questão 11 das orientações didáticas do Movimento do Aprender de Língua Portuguesa.....	51
Figura 3 - Recorte da questão 12 das orientações didáticas do Movimento do Aprender de Língua Portuguesa.....	52
Figura 4 - Evolução do IDEB da escola.....	95
Figura 5 - Realização de atividades pelos estudantes.....	103
Figura 6 - Pacotinhos de poesia... ..	104
Figura 7 - Fachada da Escola Amélia A. Maron.....	107
Figura 8 - Grupos de Trabalho do Círculo de Leitura... ..	119
Figura 9 - Modelagem dos círculos de leitura.....	163
Figura 10 - Apresentação das impressões dos alunos... ..	166
Figura 11 - Reunião dos grupos para orientação e discussão.....	169
Figura 12 - Participação do estagiário nas oficinas... ..	172
Figura 13 - Participação dos estudantes nas exposições do Círculo de Leitura... ..	173

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Formação de acervos: categoria 1 (6º e 7º anos).....	56
Quadro 2 - Lista de coleções do acervo 1.....	56
Quadro 3 - Lista de coleções do acervo 2.....	56
Quadro 4 - Lista de coleções do acervo 3.....	56
Quadro 5 - Lista de coleções do acervo 4.....	57
Quadro 6 - Lista de coleções do acervo 5.....	57
Quadro 7 - Lista de coleções do acervo 6.....	57
Quadro 8 - Lista de coleções do acervo 7.....	57
Quadro 9 - Lista de coleções do acervo 8.....	57
Quadro 10 - Lista de coleções do acervo 9... ..	57
Quadro 10 - Lista de coleções do acervo 9... ..	57
Quadro 11 - Lista de coleções do acervo 10... ..	57
Quadro 12 - Lista de coleções do acervo 11... ..	58
Quadro 13 - Lista de coleções do acervo 12... ..	58
Quadro 14 - Lista de coleções do acervo 13... ..	58
Quadro 15 - Lista de coleções do acervo 14... ..	58
Quadro 16 - Competências específicas de Língua Portuguesa... ..	66
Quadro 17 - Indicador de fluxo IDEB.....	95
Quadro 18 - Apresentação dos dados de proficiência segundo o IDEB... ..	97
Quadro 19 - As fichas de função no Círculo de Literatura, descritas por Daniels (2002).....	115
Quadro 20 - Esquema rimático do poema “Tem tudo a ver”... ..	129
Quadro 21 – Eixo paradigmático e sintagmático do poema “Tem tudo a ver”... ..	130
Quadro 22 – Categorias de comportamentos dos alunos durante as atividades.....	157
Quadro 23 – Perspectivas dos alunos ao interesse em participar dos Círculos de leitura.....	158
Quadro 24 – Compreensão dos alunos sobre os benefícios de participar de círculos de leitura... ..	160

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
EB – Educação Básica
EF – Ensino Fundamental
EM - Ensino Médio
EMEF – Escola Municipal de Ensino Fundamental
ER – Esquema Rítmico
ETEC – Escola Técnica
FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil
HEC – Horário de Estudos Coletivos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEA – Índice de Desenvolvimento da Educação do Amélia
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM – Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
LD – Livro Didático
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNE – Plano Nacional de Educação
PNLD – Programa Nacional do Livro Didático
PPP – Projeto Político Pedagógico
PROERD – Programa Educacional de Resistência às Drogas e à Violência
PROFLETRAS – Mestrado Profissional em Letras
SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica
SEDUC – Secretaria da Educação do Estado de São Paulo
SESI – Serviço Social da Indústria
UBE – União Brasileira de Escritores
UENP – Universidade Estadual do Norte do Paraná
UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 O ENSINO DE POESIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO	22
1.1 EXPLORANDO AS CONCEPÇÕES DE LITERATURA	22
1.2 A POESIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR E SEU ESPAÇO NA ESCOLA	34
1.3 A LITERATURA E A POESIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO.....	59
1.4 LITERATURA E FORMAÇÃO DOCENTE: O PAPEL DA MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS.....	74
1.5 A FORMAÇÃO DOCENTE E A LEITURA DE POESIA NA SALA DE AULA.....	82
2 O ESPAÇO ESCOLAR E OS CÍRCULOS DE LEITURA: CAMINHOS PARA A MEDIAÇÃO LITERÁRIA	93
2.1 O CAMPO DA PESQUISA: A ESCOLA E OS PARTICIPANTES	93
2.2 O CÍRCULO DE LEITURA COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA.....	107
2.3 VERSOS QUE SE CONECTAM: EXPLORANDO POESIAS EM CÍRCULOS DE LEITURA.....	124
2.3.1 “Tem tudo a ver”: poesia e humanização	126
2.3.2 “Ou isto ou aquilo”: Cecília Meireles, poesia infantil e a poética da escolha.....	136
2.3.3 Ruth Rocha: poesia infantil e o respeito ao outro.....	145
2.3.4 “Porquinho-da-Índia”: Manuel Bandeira	150
2.4 DA TESSITURA À PRÁTICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO.....	155
2.4.1 Análise do poema “Tem tudo a ver” de Elias José (2002).....	167
2.4.2 Análise da implementação do poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	191
REFERÊNCIAS.....	198
ANEXOS.....	206
APÊNDICES	212

INTRODUÇÃO

Há mais de 20 anos, atuo¹ como professora de Língua Portuguesa (LP) na Educação Básica (EB), especialmente no Ensino Fundamental (EF), tanto no contexto público quanto no privado. Em 2004, ingressei como docente substituta da referida disciplina nas redes estadual e municipal de Ourinhos, cidade do interior de São Paulo (SP). Alguns anos depois, em 2012, passei a integrar o quadro de professores efetivos do mesmo município, principalmente em salas de 6º ano do EF.

Ao longo de minha jornada profissional, deparei-me com diversas dificuldades relacionadas a questões didáticas, políticas, sociais e econômicas, as quais impactaram o meu dia a dia escolar e a minha prática docente. Em meio a essas adversidades, senti a necessidade de uma formação teórica que amparasse o meu agir docente, até então marcado por ações intuitivas e com restritas reflexões baseadas em teorias.

Foi a partir disso que decidi realizar o Mestrado Profissional em Letras (Profletras), o qual poderia fortalecer a minha formação acadêmica e fomentar novos conhecimentos teóricos e práticos para aplicá-los na comunidade escolar em que atuo. Nesse contexto, pude acessar reflexões em torno do lugar da literatura em sala de aula, bem como da leitura, da mediação, da formação do leitor e, especialmente, do texto literário, atualizando a minha prática pedagógica através da formação continuada.

Apesar do esforço de muitos professores na tentativa de promover uma prática de leitura literária significativa aos seus alunos e assegurar-lhes a capacidade de reflexão sobre si e sobre o mundo, ainda são frequentes as dificuldades no processo de ensino e aprendizagem da prática leitora em sala de aula, sobretudo em turmas de 6º ano, público que esta pesquisa tomou como alvo da pesquisa.

¹ A escolha pela utilização da primeira pessoa do singular e, em alguns momentos, da primeira pessoa do plural se justifica pela necessidade de contextualizar minha trajetória profissional e pessoal, bem como pela relevância da literatura em minha vida. A utilização da primeira pessoa do plural, especialmente quando refiro-me a experiências e reflexões compartilhadas com colegas e alunos, visa reforçar a ideia de uma construção coletiva e colaborativa do conhecimento. No decorrer do trabalho, retomo a terceira pessoa do singular para manter a formalidade e a objetividade necessárias a um texto acadêmico.

Ao longo de minha prática docente, em experiências e reflexões diárias, sobretudo após a pandemia da Covid-19, observei que muitos alunos apresentavam pouco domínio da proficiência leitora e quase nenhum contato com a literatura. Durante as aulas, ao desenvolver atividades de leitura e compreensão de textos, literários ou não, verifiquei que a maioria deles decodificava as palavras, mas poucos atribuíam sentido e faziam inferências sobre as informações que liam. Além disso, constatei que as dificuldades de aprendizagem que eles enfrentaram durante a crise sanitária se intensificaram, intensificando também a apatia e o desinteresse pelo texto literário, que passou a ser considerado “chato e maçante” pelos alunos.

Visando superar essa problemática, assim que as aulas presenciais foram retomadas, construí, em parceria com outra professora de LP da instituição escolar em que atuo, um projeto de leitura intitulado “Vivências Literárias”. Tal projeto foi desenvolvido entre agosto e dezembro de 2020, envolvendo alunos de 6º e 7º anos, e serviu como um importante ponto de partida para esta pesquisa, fato que motivou o ingresso no programa Profletras, a fim de me tornar uma pesquisadora no campo da leitura literária e aprimorar as minha prática docente.

Durante o projeto, aplicamos práticas leitoras com o intuito de promover a leitura literária e o diálogo com o universo poético. Muito embora não tenhamos adotado uma metodologia de ensino específica para a mediação dos poemas, a partilha da experiência de leitura tornou-se o foco principal da prática, alinhando-se aos pressupostos metodológicos do Círculo de Leitura de Cosson (2021b). Esse método instiga o leitor a se posicionar criticamente diante do texto, promovendo a aprendizagem coletiva e colaborativa, já que amplia o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras, contribuindo para a formação de uma comunidade de leitores.

Toda essa vivência com os alunos durante o projeto funcionou como um laboratório prático, e revelou a necessidade de uma base teórica mais consistente para orientar as atividades e aprimorar os processos de mediação da leitura. Diante disso, tornou-se fundamental desenvolver uma pesquisa capaz de não apenas possibilitar ao aluno ampliar sua visão de mundo e suas concepções sobre a sociedade em que está inserido, por meio de uma prática sistematizada e fundamentada em uma metodologia de ensino, mas também fortalecer a atuação docente. Afinal, a ausência de um embasamento teórico adequado, muitas vezes, dificulta a mediação da leitura literária, resultando em desafios na sala de aula.

Em busca de contribuir com os propósitos do Profletras – que se fundamenta na formação continuada de professores e na melhoria da qualidade do ensino no nível fundamental – e de fortalecer o ensino da leitura literária como prática social, esta pesquisa se propôs a elaborar e executar uma proposta didática, que prioriza o letramento literário a partir da organização de um Círculo de Leitura no espaço escolar (Cosson, 2021b; 2022).

O objetivo, com isso, foi ampliar o estímulo à leitura do texto literário no EF e promover a criação de uma comunidade de leitores na sala de aula. Para tanto, foi selecionado o gênero poético como objeto de estudo e reflexão, na ânsia de oferecer aos estudantes a oportunidade de experienciar, por meio da poesia, um modo de ver o mundo, “[...] como algo mais amplo e difuso, uma abstração com muito de subjetivo e emocional, que se concretiza como vivência ou descoberta através do olhar de quem vê” (Silva, 2009, p. 99).

A partir desses pressupostos, foi elaborada uma proposta didática que integrava teoria e prática, visando aproximar o jovem estudante da leitura literária, com ênfase no texto poético. A escolha do gênero para a elaboração do caderno pedagógico para o professor, justifica-se não apenas pela poesia ser uma expressão visceral da linguagem e uma manifestação do mundo e do ser, mas também pelo fato de que o referido gênero ainda é subvalorizado no contexto educacional.

A falta de representatividade da poesia no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)² corrobora essa visão, inclusive. Conforme aponta Romanísio (2021), no guia PNLD/2018 – categoria EM – de 190 obras, somente 19 pertenciam ao gênero poesia. Já no guia PNLD/2020 – categoria anos finais do EF – a discrepância era ainda maior, com apenas 25 obras poéticas em um universo de 342 obras. A pouca indicação de livros de poemas na EB pode ser compreendida como resultado do desprestígio atribuído ao gênero, tendo em conta que o volume das publicações em prosa supera as publicações em verso. Isso deixa evidente a urgente necessidade de maior valorização do texto poético no currículo escolar, incentivando a sua leitura e interpretação.

² O PNLD é uma iniciativa pública implementada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) em parceria com o Ministério da Educação (MEC). Seu objetivo é avaliar, adquirir e disponibilizar, de forma sistemática, regular e gratuita, livros didáticos, pedagógicos e literários para todas as escolas públicas brasileiras.

Esse quadro reflete-se no ensino, em que a poesia enfrenta barreiras desde as séries iniciais, especialmente pela falta de formação específica dos docentes, que acarreta dificuldades no trabalho em sala de aula. Dentre essas dificuldades, Pinheiro (2018) relata que professores do 1º ao 5º ano do EF apontam o gênero poético como “difícil” e, por isso, priorizam o trabalho com textos em prosa; deixando a poesia em segundo plano, ou sequer abordando-a em sala de aula. Outro dificultador está ligado à carência de critérios significativos para a escolha das obras em verso, pois, se há pouca indicação de livros de poemas pela escola, conseqüentemente, tem-se pouca produção editorial deste gênero.

Em virtude desse cenário, quando se chega nas séries finais do EF (6º ao 9º ano), Pinheiro (2018, p. 14) alerta que a distância entre o leitor escolar e a poesia torna-se ainda mais profunda e complexa, porque “[...] é muito difícil falar em poesia para jovens, como se fala em poesia infantil”. Conseqüentemente, ela praticamente desaparece desse contexto ou mantém-se por meio de exercícios de análise linguística ou interpretação.

Por esses e outros motivos, Pinheiro (2008) afirma que um ponto que merece atenção é a formação específica do professor de literatura, do qual se espera um conhecimento, ao menos mínimo, da tradição poética, e um interesse em despertar o senso poético nos estudantes. O autor também critica a forma como a poesia é trazida para a sala de aula, sem criar espaços mínimos de discussão que levem em conta a sonoridade, um ritmo ou uma aproximação afetiva com o texto “[...] O encantamento que poderíamos ter tido era quase sempre sufocado pelo modelo de aproveitamento do poema.” (p. 20), confirmando uma prática que limita a possibilidade de expansão da experiência estética da leitura.

Todavia, pode-se afirmar que a escola parece ainda não ter compreendido o seu papel fundamental na formação do leitor literário; daí a problemática em torno do lugar e da função da poesia no contexto escolar. Além disso, sem uma compreensão clara das funções sociais desse gênero, torna-se mais difícil para o professor se engajar em situações de vivência poética com seus alunos.

Nesse sentido, entende-se como essencial a busca por pressupostos teórico-metodológicos que amparem as práticas de leitura do texto poético e por mecanismos capazes de auxiliar o docente na mediação dos procedimentos didáticos com a leitura literária, a fim de minimizar as dificuldades da abordagem da poesia em sala de aula. Isso torna fundamental, também, a seleção criteriosa de

textos que possibilitem uma experiência significativa com a poesia no âmbito escolar, de modo a favorecer tanto o engajamento dos alunos quanto o trabalho do professor.

Diante desse cenário, na presente pesquisa, foram selecionados quatro textos poéticos para o Círculo de Leitura com o sexto ano: “Tem tudo a ver”, de Elias José (2002), “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles (2012), “Pessoas são diferentes”, de Ruth Rocha (1993) e “Porquinho-da-Índia”, de Manuel Bandeira (2005). Além da relevância pedagógica e da qualidade literária, tais textos possuem a capacidade de envolver o jovem leitor, estimular a sua imaginação e encorajá-lo a explorar a poesia como um meio de interação com o mundo.

Vale destacar que a escolha do modelo estruturado do Círculo de Leitura visa proporcionar aos alunos um percurso de leitura orientado e guiado, considerando a inexperiência deles com práticas leitoras coletivas. Já a abordagem dos poemas dentro dessa perspectiva metodológica objetiva não apenas promover a leitura, mas também fomentar uma reflexão crítica sobre o conteúdo e a forma poética, ampliando a compreensão dos alunos sobre a poesia e sua função social.

Sendo assim, para o desenvolvimento desta pesquisa, os quatro poemas selecionados foram organizados, de modo a criar um ciclo de leitura contínuo e progressivo. Esse ciclo começa com um poema que se utiliza da metalinguística e destaca a ideia de que a poesia está presente em tudo ao nosso redor, servindo como porta de entrada para a exploração poética. A partir daí, cada poema subsequente desenvolve essa temática, ao mesmo tempo em que gradualmente introduz os alunos à análise da forma poética. Dessa forma, promove-se uma experiência de leitura que evolui tanto em complexidade temática quanto em complexidade formal, enriquecendo a percepção dos estudantes sobre os múltiplos aspectos da poesia e sua relevância no cotidiano.

Para auxiliar nessa vivência, foi construído um caderno pedagógico com quatro proposições didáticas, diretamente ligadas aos quatro textos poéticos escolhidos³. Contudo, apenas as propostas de “Tem tudo a ver” (José, 2002) e “Ou isto ou aquilo” (Meireles, 2012) foram implementadas no decorrer deste estudo, em razão do acúmulo de atividades no calendário escolar e do fechamento do ano letivo de 2023. Apesar disso, pôde-se verificar a efetividade da abordagem didática, que

³ Tais propostas encontram-se nos Apêndices desta dissertação, para que outros educadores possam aplicar e adaptar conforme as suas necessidades e o seu contexto educacional.

fomentou o desenvolvimento das competências de leitura e interpretação dos alunos no que se refere à linguagem poética.

Cabe elucidar que a escolha dos poemas e da metodologia adotada inserem-se em um contexto mais amplo de promoção do letramento literário, alinhando-se ao objetivo geral desta pesquisa, que é elaborar e implementar uma proposta didática que priorize tal letramento, a partir do estudo do texto poético, tendo como pressuposto metodológico de ensino o Círculo de Leitura (Cosson, 2021b; 2022).

A pesquisa ainda busca, como objetivos específicos: a) compreender os efeitos do uso da metodologia do Círculo de Leitura para uma efetiva escolarização da leitura literária; b) promover reflexões sobre a prática docente e sua formação em relação ao ensino da literatura e, em especial, à mediação do texto poético; c) suscitar reflexões sobre o impacto do texto literário, especialmente o poético, para a formação humana e o desenvolvimento da prática leitora; d) fomentar a leitura do texto literário, sobretudo do poético, a fim de promover o conhecimento dos aspectos composicionais da linguagem literária.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa de caráter qualitativo, que considera a perspectiva descritiva e interativa, por meio de uma abordagem interpretativista e interventiva. Através da implementação das propostas didáticas com alunos do 6º ano do EF, buscou-se interpretar os resultados obtidos para responder à seguinte questão investigativa: A metodologia do Círculo de Leitura é eficaz para ser implementada no contexto da escola pública e promover a escolarização da leitura literária, com ênfase na mediação da leitura de poesia?

No que se refere aos procedimentos metodológicos, dado o caráter interventivo proposto pelo Profletras, esta pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa-ação, que, segundo Thiollent (1986, p. 14),

[...] é concebida e realizada em estreita associação e com uma ação ou a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo.

Nesse tipo de pesquisa, tanto o pesquisador quanto os participantes envolvem-se no trabalho de maneira cooperativa, com vistas ao suprimento de uma necessidade coletiva ou à resolução de um problema, criando estratégias para modificá-lo e/ou mitigá-lo (Thiollent, 1986).

Assim, dado o apagamento da literatura e, principalmente, do texto poético no contexto escolar, somado ao lugar secundário atribuído a ambos nos documentos oficiais que regem a EB a nível nacional e estadual, como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019), a pesquisa-ação inscreve-se como um procedimento de pesquisa adequado para este trabalho, na medida que se entende que a (re)habilitação da literatura na escola interessa a todos. Dessa forma, juntos, de maneira engajada e interativa, a pesquisadora e os discentes implicados na situação investigada têm condições de promover uma ação concreta e elucidativa para o problema da leitura literária.

Considerando o gênero literário e o método de ensino escolhidos para este estudo, foi realizado um mapeamento das produções acadêmicas concluídas entre 2017 e 2021 e disponibilizadas no repositório do Profletras⁴ (Anexo A), com a finalidade de verificar se existiam trabalhos semelhantes a este aqui proposto. Embora o objetivo não fosse realizar um levantamento que esgotasse as pesquisas existentes sobre o assunto, adotou-se como comando de busca na página do repositório algumas palavras-chave, como “letramento literário”, “educação literária”, “poesia”, “gênero poético”, “círculo de leitura”, entre outras.

A partir dos resultados obtidos em tal mapeamento, foi possível evidenciar a carência de trabalhos que abordam a leitura de poesia em sala de aula e que adotam a metodologia do Círculo de Leitura proposta por Cosson (2021b). As pesquisas localizadas, de modo geral, discutem o uso da literatura na formação de leitores, com ênfase na referida metodologia para textos poéticos e não poéticos. Também há discussões em torno de estratégias de ensino, com vistas à promoção do letramento literário e à formação do leitor de textos poéticos, buscando, para isso, uma sistematização didática da leitura de poemas. Os estudos encontrados ainda ressaltam a importância da poesia, tanto por sua função social quanto por seu potencial humanizador.

Em síntese, o mapeamento permitiu compreender os caminhos recentes dos estudos literários e da mediação literária, bem como a frequência com que os pressupostos metodológicos do Círculo de Leitura têm sido acionados para promover a leitura do texto literário em sala de aula no âmbito do Profletras. Esse

⁴ A escolha por realizar tal mapeamento apenas no repositório do Profletras justifica-se pelo fato de ele reunir 42 universidades públicas das cinco regiões brasileiras, totalizando 49 unidades, e concentrar-se em produções didático-pedagógicas de caráter fortemente interventivo.

panorama reforça a relevância da presente pesquisa, que pretende avaliar a eficácia dessa metodologia para o ensino do texto poético no EF, visando não apenas a promover o letramento literário, mas também estimular a criação de um projeto de leitura permanente na escola investigada. A única dissertação que contempla, simultaneamente, o gênero poético e os pressupostos metodológicos do Círculo de Leitura é a de Claudiana Ferreira Almeida do Nascimento (2018), intitulada “Letramento Literário no Ensino Fundamental: Círculos Líricos para Solano Trindade”.

Em face do exposto, o presente trabalho se justifica tanto pela escassa bibliografia disponível sobre a temática em abordagem, quanto pela intenção de fomentar nos educandos a percepção de que a poesia se entrelaça à experiência humana. O poeta, afinal, é capaz de extrair poesia de onde menos se espera, pois ela está entranhada nas coisas, nos fatos, nas palavras, nos gritos, nos sonhos etc., Como afirma Arrigucci Jr. (1990, p. 92), ao “[...] meter a mão na matéria impura do mundo”, busca-se levar o leitor em formação a apreender que o discurso poético se faz presente no chão do cotidiano, isto é, na existência material e humana de todo dia; aspecto que se revela no conjunto de poemas selecionados para a pesquisa.

Visando aprofundar o estudo e articular discussões teóricas e práticas acerca do ensino de literatura, especialmente do texto poético, no contexto da EB, a presente dissertação estrutura-se em duas seções, além desta introdução: “O ensino de poesia e a formação docente: diálogos com os documentos oficiais da educação” e “O espaço escolar e os círculos de leitura: caminhos para a mediação literária”.

A primeira seção começa discutindo o conceito de literatura e suas funções, fundamentando-se nas contribuições de Candido (1972; 2004a), Eco (2003), Jouve (2012), entre outros estudiosos da área. Na sequência, discute-se a importância da poesia no passado, pelos valores cívicos e morais a ela atribuídos, ao mesmo tempo em que se analisa a sua marginalização no ensino contemporâneo. Já no item 2.3, discorre-se sobre o espaço que a literatura e o texto poético ocupam nos documentos oficiais da educação, com um olhar crítico para a forma como ambas têm sido abordadas na sala de aula, pelos livros didáticos e pelas políticas de formação de leitores. Por último, aborda-se a formação docente, entendendo-a como um elemento essencial para a mediação da leitura poética, com base nos estudos de Cosson (2013), Munita (2021, 2024), Pinheiro (2018), Pilati (2018), entre outros estudiosos.

A segunda seção expõe a proposta didática concebida para quatro textos poéticos selecionados, produzidos por diferentes autores e em diferentes contextos. Contudo, em razão do acúmulo de atividades no calendário escolar e do fechamento do ano letivo na época, a implementação foi parcial; apenas as duas primeiras propostas foram implementadas. Nesta parte, são detalhados os procedimentos metodológicos empregados, incluindo a estruturação do Círculo de Leitura, a seleção dos poemas, bem como a coleta e a análise dos dados obtidos a partir da intervenção realizada. A investigação busca examinar em que medida o Círculo de Leitura pode promover o letramento literário, especialmente no campo da poesia, favorecendo a formação leitora dos estudantes e ampliando sua compreensão do gênero poético.

Espera-se, por fim, que a pesquisa proporcione reflexões sobre a prática docente; contribua para o aperfeiçoamento do ensino e da aprendizagem do texto literário, sobretudo do poético; evidencie o empreendimento de uma experiência de ensino da literatura no contexto da sala de aula; auxilie os estudantes no desenvolvimento da sensibilidade para o estético e no aprimoramento de sua formação leitora. Acima de tudo, espera-se que ela possa traduzir o caráter humanizador da poesia e consolidar sua relevância tanto na escola quanto fora dela.

1 O ENSINO DE POESIA E A FORMAÇÃO DOCENTE: DIÁLOGOS COM OS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO

A poesia é vista como uma forma de conhecimento do mundo, que amplia a percepção, a sensibilidade, a criatividade e a expressão dos leitores. Embora sua necessidade na formação do leitor seja indiscutível, sua presença no ambiente escolar ainda é marcada por desafios, muitas vezes, sofrendo marginalizações em favor de abordagens mais pragmáticas e utilitárias.

Em vista disso, a presente seção está organizada em quatro subseções. Inicialmente, apresentamos alguns conceitos e funções da literatura, enfatizando o seu papel humanizador nos aspectos formativo, crítico, reflexivo e emancipatório, bem como sua relevância na formação do leitor. Também abordamos conceitos que são pertinentes ao desenvolvimento desta pesquisa, como letramento literário, educação literária e mediação de leitura.

Na sequência, analisa-se a atenção dada à literatura e à poesia no ambiente escolar e nos documentos oficiais da educação, como a BNCC (Brasil, 2018) e o Currículo Paulista (São Paulo, 2019). Embora ambos reconheçam a importância de tais elementos, a abordagem prática, muitas vezes, se limita à experiência estética e crítica dos alunos, colocando a literatura como um suplemento do ensino da LP e, conseqüentemente, reduzindo o seu potencial formativo.

Por fim, aborda-se sobre a mediação da leitura literária e a formação docente, destacando a importância do professor como mediador cultural e intelectual para o desenvolvimento de leitores críticos e defendendo que a formação inicial e continuada é fundamental para a aquisição de competências necessárias à mediação das leituras literárias e para a superação de abordagens puramente técnicas e mecânicas.

1.1 EXPLORANDO AS CONCEPÇÕES DE LITERATURA

Ao longo da história da literatura, muito se discutiu sobre o seu conceito. Um aspecto, porém, é certo: definir o que é ou não literatura está longe de ser consenso entre os estudiosos. Segundo Compagnon (2001), utiliza-se constantemente o adjetivo literário, assim como o substantivo literatura, como se não levantassem problemas, como se houvesse um consenso sobre o que é literário e o que não é.

As frequentes e diversas formas de representar o que é literário demonstram a impossibilidade de uma definição objetiva, eterna e invariável, uma vez que a literatura é produto historicamente e culturalmente construído pela sociedade.

A dificuldade em encontrar um conceito estável de literatura, baseado em critérios fixos, é comungada por Jobim (1992). De acordo com o autor, no decorrer da civilização ocidental, a literatura foi concebida de maneiras diferentes pelos seus receptores:

O que a própria História da Literatura nos mostra é que houve sucessivas e diferentes representações daquilo a que chamamos “literatura”. Ou seja, a nossa civilização ocidental concebeu de modos diferentes o que denominou “literatura”: dependendo do momento, do ponto de vista, do lugar a partir do qual se fale, ela pode não ser a mesma coisa (Jobim, 1992, p.127).

Eagleton (1994) também considera que a literatura não pode ser entendida como uma categoria objetiva. O estudioso acredita que a definição de literatura depende da maneira pela qual alguém resolve ler, e não da natureza daquilo que é lido. Assim, a literatura não possui um conjunto de características inerentes.

Alguns textos nascem literários, outros atingem a condição de literários, e a outros tal condição é imposta. Sob esse aspecto, a produção do texto é muito mais importante do que o seu nascimento. O que importa pode não ser a origem do texto, mas o modo pelo qual as pessoas o consideram. Se elas decidem que se trata de literatura, então, ao que parece, o texto será literatura, a despeito do que seu autor tenha pensado (Eagleton, 1994, p. 9).

Considerando que para Eagleton (1994) o conceito de literatura é provisório e influenciado diretamente pelo contexto histórico e pelos leitores que compõem a sociedade de determinada época, é que a literatura está assentada em juízos de valor, os quais emanam do sujeito leitor em relação ao texto lido e, portanto, variáveis. Para o estudioso, esses critérios específicos adotados como juízo de valor também podem ser alterados no decorrer do tempo, pois apresentam uma estreita relação com as ideologias sociais: “Nenhuma obra, nenhuma avaliação atual dela, pode ser simplesmente estendida a novos grupos de pessoas sem que, nesse processo, sofra modificações, talvez quase imperceptíveis” (Eagleton, 1994, p. 13). Por esses motivos, classificar algo como literário ou não se torna excessivamente instável; daí a problemática em se definir o que é literatura de forma objetiva.

Igualmente, Jouve (2012) reconhece que o termo literatura, como se conhece atualmente, recebeu várias acepções ao longo do tempo. No século XVI, ela foi concebida como sinônimo de cultura, de erudição e de saber, resultado de um acúmulo de leituras. Além disso, a palavra passou a designar “o grupo das pessoas

de letras” ou “senhores da literatura”, o que pressupõe a filiação a uma elite. Já em meados do século XVIII, a literatura passou a ser denominada como “arte da linguagem”. Nessa época, começaram a emergir os “gêneros vulgares”, como o romance e outros gêneros de cunho jornalístico. Mas, diante da necessidade de nomear essa arte da escrita, passou-se a utilizar a denominação “literatura” adotada por algumas línguas, como o russo, e com acepções aproximadas em outras. Mesmo que a palavra literatura abarcasse, naquele momento, as ideias da “elite” e da “aristocracia”, o termo passou a representar as obras, e não mais os homens da aristocracia.

Jouve (2012) ainda afirma que houve uma sobreposição entre os textos fictícios e aqueles com conteúdos históricos, filosóficos e científicos, os quais passaram a fazer parte do mesmo campo, o literário, tornando-se desafiador estabelecer fronteiras entre os textos literários e não literários. Mais tarde, a literatura ficou restrita ao campo da criação estética, sendo que a ideia de “gratuidade” passou a ser o elemento distintivo da “identidade literária” (Jouve, 2012, p. 30). Essa acepção moderna, surgida no século XIX e definida pelo “uso estético da linguagem escrita” (Jouve, 2012), não encobriu, entretanto,

[...] as antigas acepções da palavra, mesmo recobertas pelo sentido moderno, não desapareceram de todo. Se ‘literatura’ designa atualmente as obras de vocação estética, o termo também evoca as ideias de ‘produção intelectual’ e de ‘patrimônio cultural’ (Jouve, 2012, p. 31).

A partir dessas ideias, Jouve (2012, p. 31) formula outro questionamento: “[...] em que condições um texto pode ser tido como estético?”. Para isso, convém examinar as reflexões de Genette (2004 apud Jouve, 2012, p. 31) sobre a “identidade literária”, que apontam para duas categorias de textos considerados literários: aqueles que fazem parte da literatura por se submeterem aos protocolos estabelecidos e aqueles julgados como belos. Jouve faz, ainda, a distinção entre dois estatutos de literariedade: o “constitutivo”, quando um texto cumpre as exigências do modelo de gênero, e o “condicional”, quando há a apreciação estética subjetiva.

O autor, por sua vez, esclarece que a “literariedade condicional” não representa somente uma escolha individual, uma vez que textos de outras esferas podem conter uma escrita de qualidade ou manifestar uma “intenção estética parcial” e, por esse motivo, alcançar uma “identidade literária” reconhecida pela

sociedade. Já a “literariedade constitutiva” não traz uma noção clara, uma vez que o julgamento estético é, de fato, muito subjetivo e, por isso, deve ser tratada com muita atenção. Para o estudioso, “[...] só existem identidades genéricas constitutivas – que nem sempre são garantias da identidade artística” (Jouve, 2012, p. 33).

Diante do exposto, teria a literatura alguma significação artística do ponto de vista de sua criação? Para Jouve (2012), a resposta é positiva, pois “[...] uma das características fundamentais do texto literário (como de toda obra de arte) passa essencialmente pela forma [...]” (Jouve, 2012, p. 91), uma vez que “[...] a forma não pode ser isolada do conteúdo: ela faz parte do sentido” (Jouve, 2012, p. 90). Portanto, “entender uma obra de arte é, então, examinar as complexas relações entre o que é mostrado e o modo como se mostra” (Jouve, 2012, p. 91). Isso porque, diferente de outros gêneros discursivos, o texto literário não possui como primeira intenção transmitir uma mensagem clara, já que a arte nem obedece a regras ou objetivos preestabelecidos nem possui uma finalidade predeterminada, o que faz “[...] a criação artística não ter consciência de seus próprios fins” (Jouve, 2012, p. 83) e o autor ao não ter “[...] plena consciência nem daquilo que produziu, nem do modo como investiu nessa produção” (Jouve, 2012, p. 83). Pelo fato de que “[...] o autor de um texto literário não escreve para transmitir o mais precisamente possível um conteúdo claramente circunscrito” (Jouve, 2012, p. 82), pode-se ler um poema sem buscar entender o que o escritor quis dizer. Afinal, a busca é pelo prazer estético:

Se “me dou ao trabalho” de ler *Madame Bovary* (é mesmo um trabalho?), não é para *desde o início*, identificar o que o autor teve a intenção de me fazer entender ao escrever esse texto; mas – como o diz Schaeffer, por sinal – porque essa atividade me proporciona prazer em seu próprio desenrolar-se. Ora, não apenas esse prazer não está obrigatoriamente vinculado ao que eu entendo (ou acredito entender), como o que eu entendo (ou acredito entender) não corresponde obrigatoriamente àquilo que o autor tinha a intenção de significar (Jouve, 2012, p. 82).

Para Jouve (2012), os textos literários são “atos verbais específicos” e, por isso, não possuem a mesma intenção de significação de outros textos, ou seja, o “contrato de leitura” instaurado no texto literário pelo autor é inexato, ambíguo e abre margem para muitas interpretações, já que o artista/escritor não “comanda” a sua produção artística. Dessa maneira, “na medida em que a arte não obedece a regras predeterminadas, o autor não tem plena consciência nem daquilo que produziu, nem do modo como que se investiu nessa produção” (Jouve, 2012, p. 83). O texto

literário vale mais como “sintoma” do que como “sinal”, o que favorece que o seja “reatualizado” a cada leitura, não se reduzindo ao contexto de sua produção inicial.

Considerar o texto como sinal é partir do princípio de que um autor exprime intencionalmente determinado número de coisas por meio do seu texto. Considerá-lo como *sintoma* é identificar o que ele significa – para além de todo desígnio intencional – enquanto artefato produzido em determinada época e sob certas condições (Jouve, 2012, p. 84-85).

Essas particularidades apontadas por Jouve (2012) a respeito da criação literária, como a ausência de uma intenção clara e a falta de controle absoluto na produção literária, confirma a liberdade de expressão das artes em geral, inclusive da literatura. O autor reforça que o texto literário sempre extrapola aquilo que o leitor pensou e que ele lê de acordo com seus conhecimentos prévios sobre a língua, seu repertório de leitura e conhecimento de mundo: “Destacada de todo objetivo definido, a obra pode se permitir quase tudo” (Jouve, 2012, p. 84). Entretanto, a plurissignificação de conteúdos que o texto literário é capaz de veicular, de forma intencional ou não, não pode concorrer para uma interpretação livre do leitor; é preciso evitar uma subjetividade desenfreada, fonte de delírio interpretativo, como afirma Rouxel (2012).

A esse respeito, Eco (2003) pondera que há a liberdade do leitor, mas também os limites da interpretação. Segundo o autor, “Há uma perigosa heresia crítica, típica de nossos dias, para a qual de uma obra literária pode-se fazer o que se queira, nelas lendo aquilo que nossos mais incontroláveis impulsos nos sugerirem. Não é verdade” (Eco, 2003, p. 12). Em consonância com esse aspecto, Jouve (2012, p. 152) assinala que “O desafio dos estudos literários é perseguir os sentidos efetivamente presentes, não projetar na obra sentidos que não estão ali. A fronteira pode parecer indefinida; mas ela é essencial”.

Portanto, o texto literário pode autorizar determinadas interpretações e outras não. Existem diversas maneiras de se ler um texto, mas nem todas são legítimas. Nesse sentido, é necessário atentar-se ao texto, estimular desde o início da escolaridade o hábito de submeter as hipóteses e previsões de leitura à autoridade do texto, sendo a sala de aula o espaço regulador da leitura, na qual o grupo de alunos pode compartilhar a polissemia dos textos literários, suas interpretações individuais e coletivas formando, assim, uma comunidade de leitores engajados como defende Cosson (2021b).

Assim, constatamos que Eagleton (1994) e Compagnon (2001) defendem a inexistência de uma “essência” da literatura, por considerarem que não é a origem do texto que importa, mas sim o modo como as pessoas o consideram. Segundo esse pressuposto, o conceito de literatura está assentado em critérios extraliterários e, portanto, fundamentalmente ideológicos.

Candido (2004b, p. 174), por sua vez, considera que o conteúdo literário passa essencialmente pelos aspectos formais do texto literário. Isto é, assim como Jouve (2012), para quem a relevância está não apenas no conteúdo mostrado pelo texto literário, mas sobretudo no “como” diz (seleção vocabular, ordenação dos termos, recursos estilísticos e expressivos, a intencionalidade da obra etc.), Candido (2004), anos antes, já enfatizava a maneira pela qual a mensagem é construída⁵.

Nessa perspectiva, a função da literatura, conforme o autor, pode ser distinguida em pelo menos três faces: a) construção de objetos autônomos com estrutura e significado; b) forma de expressão, “[...] isto é, manifesta emoções e a visão do mundo dos indivíduos e dos grupos” (Candido, 2004, p. 176); c) forma de conhecimento. Não obstante entendamos que a literatura atua sobre o indivíduo devido ao terceiro aspecto, resultando em aprendizado, a equação não é esta, segundo o estudioso. Para ele, o efeito das produções literárias mobiliza, de forma simultânea, os três aspectos, sendo que o primeiro deles é “[...] senão mais importante, com certeza crucial, porque é o que decide se uma comunicação é literária ou não” (Candido, 2004, p. 177).

Desse modo, o que importa, sobretudo, é o “como” a mensagem é construída, pois é a partir da forma que o conteúdo adquire maior significado. Fundidos, forma e conteúdo expandem a capacidade de ver e sentir do ser humano. Como pares indissolúveis, o conteúdo atua como fonte de conhecimento graças à forma que, por sua vez, contribui para a capacidade de humanizar:

[...] o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere. O caos originário, isto é, o material bruto a partir do qual o produtor escolheu uma forma, se torna ordem; por isso, o meu caos interior também se ordena e a mensagem pode atuar (Candido, 1995, p. 178).

Isso nos leva a entender que é por meio da palavra estruturada e ordenada que a literatura habilita-se a organizar ideias e emoções, tendo potencial para tornar

⁵ O ensaio “Literatura e a formação do homem” foi publicado em 1972.

os indivíduos mais aptos a ampliarem o seu horizonte de expectativas e a sua percepção de mundo. Sob essa ótica, Candido (2004, p. 179) evidencia que o processo inicial de humanização ocorre no contexto da produção literária, quando o autor dispõe as palavras para que se torne em um todo articulado: "[...] a organização da palavra comunica-se ao nosso espírito e o leva, primeiro, a se organizar; em seguida, a organizar o mundo".

Em síntese, é por meio da forma que o conteúdo literário ganha sentido, pela maneira como a mensagem é construída e as palavras são organizadas, enquanto modelos de vida e de comportamentos são desmascarados ao leitor, levando-o a viver dialeticamente a própria realidade e, assim, tomar posição em face a ela: "Ela [a literatura] não corrompe nem edifica, portanto; mas, trazendo livremente em si o que chamamos o bem e o que chamamos o mal, humaniza em sentido profundo, porque faz viver" (Candido, 1972, p. 806).

De outra perspectiva, porém complementar, Cosson (2021b) propõe a ideia de que a constituição do ser faz-se pela junção de outras camadas que transcendem o corpo físico, garantindo a consistência de ser humano. As diferenças no pensar, interpretar, sentir, ver e agir derivam dessa associação e como são construídas ao longo da vida. Desse modo, assim como o corpo físico necessita de exercício e alimento para a sua manutenção, essas outras camadas também exigem alimento e exercícios constantes.

Entre essas camadas, está o corpo linguagem, que é constituído de todas as formas existentes de comunicação, mas é a palavra que tem o poder de materializar ideias, pensamentos, enfim, o que se quer dizer. Ou seja, a alimentação desse corpo dá-se por meio das palavras que estão disponíveis na comunidade e na sociedade onde se vive e se está inserido, pertencendo ao mesmo tempo a todos. Como consequência, a utilização cada vez mais frequente da língua pelo indivíduo gera mais conhecimento e novas palavras são agregadas ao seu mundo, tornando maior a sua compreensão e mais ativo e forte o seu corpo linguagem.

É, então, nesse movimento simultâneo da linguagem entre o eu (individual) e os outros (coletivo), que as palavras são modificadas e multiplicadas, traduzindo os muitos sentidos do fazer humano. Para o estudioso, uma das muitas possibilidades de exercício do corpo linguagem é a literatura, uma vez que usa de forma singular a palavra. Ela é, portanto, um espaço privilegiado de exercício da linguagem, dada que a sua matéria-prima é a palavra.

Ler ou escrever um texto literário, nesse sentido, “[...] constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos” (Cosson, 2021b, p. 16). Não por acaso, a literatura oferece um espaço de liberdade que não é possível encontrar em nenhum outro gênero textual, seja pela sua capacidade de reinscrever e/ou reinventar o mundo pela força da palavra, seja por favorecer o jogo de receber e refazer outros textos literários.

A experiência literária permite explorar as possibilidades de reflexão sobre si mesmo, imaginar como as outras pessoas são, valorizar as diferenças e buscar uma melhor compreensão do passado, do presente e do futuro. Por isso, a literatura é um elemento essencial para a constituição da linguagem; seu exercício possibilita a apropriação de diferentes experiências, permitindo que o indivíduo relacione suas próprias vivências ao mundo por meio da palavra.

Por ser “construção” e “força da palavra organizada”, o texto literário pode atuar na formação do sujeito leitor, haja vista o seu poder transformador e emancipador. Nesse contexto, Candido (2004) examina a relação entre literatura e os direitos humanos sob dois ângulos: a primeira corresponde a uma necessidade universal e, por isso, considerada indispensável pelo seu poder de humanização. Mas por que falar em direitos humanos quando o assunto é literatura? Para Candido (2004, p. 172), “[...] pensar em direitos humanos tem um pressuposto: reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é também indispensável para o próximo”.

No intuito de defender o direito à literatura, Candido (2004) cita o sociólogo Padre Louis – Joseph Lebet, que criou terminologia para distinguir os “bens compressíveis” dos “bens incompressíveis”. Enquanto aqueles podem ser dispensados, por serem considerados supérfluos, como cosméticos, enfeites e/ou roupas extras; estes são indispensáveis, ou seja, não podem ser negados a ninguém. Para o autor, a literatura equipara-se aos bens incompressíveis, como os direitos fundamentais do cidadão, como alimentação, vestuário, habitação, educação, saúde, liberdade individual, amparo da justiça pública, resistência à opressão etc. E, como necessidade essencial na vida do sujeito,

[...] a literatura corresponde a uma necessidade universal que deve ser satisfeita sob pena de mutilar a personalidade, porque pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo ela nos organiza, nos liberta do caos e portanto nos humaniza. Negar a fruição da literatura é mutilar a nossa humanidade (Candido, 2004, p. 186).

Compreende-se, dessa maneira, que a literatura como um direito e um bem indispensável a todos é fundamental para que as pessoas possam não só desfrutar do prazer da sua leitura, mas, especialmente, reconhecerem-se nessas obras, independentemente da etnia, da cor, do gênero, da condição social a que pertençam. Dessa forma, Candido (2004) aponta para a potencialidade do texto literário de conferir ao homem a sua humanidade.

O segundo aspecto que associa literatura e direitos humanos, segundo Candido (2004), diz respeito a uma de suas funções, que é trazer à tona problemas que grande parte da sociedade, sobretudo brasileira, vivencia. Dentre esses problemas, tem-se a miséria, a exploração econômica, a marginalização etc. Trazendo-os à tona, pode-se sugerir ao leitor um posicionamento frente a tais situações; o que leva a literatura a cumprir o papel de denúncia social, procurando retificar iniquidades.

Daí a importância, salienta Candido (2004), da entrada do pobre e todo o seu universo no temário do romance; aspecto relevante para a questão dos direitos humanos. Dessa forma, a literatura, direito básico do ser humano, também atua, segundo o autor, como instrumento para diminuir as disparidades sociais, despertar a consciência crítica a fim de garantir a integridade do sujeito, enfim, incitar uma organização justa da sociedade que corresponda às necessidades profundas do ser humano. Mas, como o próprio autor alerta, a “eficácia humana” do texto literário não pode se sobrepor à sua “eficácia estética”, uma vez que o seu caráter humanizador está condicionado a esta última:

De fato, sabemos que em literatura uma mensagem ética, política, religiosa ou mais geralmente social, só tem eficiência quando for reduzida a estrutura literária, a forma ordenadora. Tais mensagens são válidas como quaisquer outras, e não podem ser proscritas; mas a sua validade depende da forma que lhes dá existência como um certo tipo de objeto (Candido, 2004, p.181).

Por sua vez, Umberto Eco (2011) discute a importância da literatura como um bem imaterial que, destituída do prazer literário, pode tornar-se apenas veículo para outros conhecimentos, reduzindo-a à superficialidade e a classificações vazias que anulam a vivência e a complexidade da leitura literária. O autor aborda uma série de funções que a literatura assume para a vida individual e social, constatando que ela, não tendo a pretensão em ser utilitária, educa para o fado, para o destino, para a vida, sendo, então, transformadora, dada a possibilidade de proporcionar ao leitor por meio de frustrações e alegrias, experiência de vida.

Considerando que a literatura está ligada à representação da realidade, ela adquire algumas funções que atuam *no* e *sobre* o homem, entre elas: a educativa, a psicológica e a de conhecimento do mundo (Candido, 1972). No que se refere à função educativa e, partindo da concepção de que ela age com impacto da própria vida e educa como ela, “[...] a literatura, como a vida, *ensina* na medida em que atua com toda a sua gama, é artificial querer que ela funcione como os manuais de virtude e boa conduta” (Candido, 1972, p. 805).

Desse modo, a natureza formativa da literatura afasta-se da noção convencional de uma atividade dirigida e pedagogizante. Distante, portanto, de ser um instrumento de instrução moral e cívica, oferece a possibilidade de o ser humano viver dialeticamente a realidade, com seus altos e baixos, com suas luzes e sombras. Por isso, a literatura tem o poder de operar na formação do indivíduo, mas longe dos valores que interessam à pedagogia oficial vigente e às classes dominantes. Assim, o saber pedagógico não pode servir como pretexto ideológico de inculcamento, mesmo que, de forma implícita, tenha a capacidade de levar o sujeito leitor a fazer projeções das suas próprias experiências humanas.

Já a função psicológica refere-se à capacidade e à necessidade do homem de se alimentar da ficção e da fantasia; condição básica e inerente à vida humana, seja de forma individual, seja como grupo. Candido (1972) destaca a urgência que todo ser humano tem de se entregar à fabulação em algum momento de seu dia, desde as formas mais simples às mais complexas. Em face disso, o autor conclui que: “[...] se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura [...] parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito” (Candido, 2004, p. 175).

Como resposta a essa necessidade universal, a literatura manifesta-se nas mais variadas formas, desde as mais simples (adivinhas, anedotas e trocadilhos) até as mais elaboradas (lendas, mitos, narrativas folclóricas e contos populares); submetida tanto às formas impressas divulgadas pelo livro, folheto, jornal, poemas, romances, contos, quanto às formas técnicas modernas, como o cinema e a televisão.

Candido (1972) pontua que a literatura é uma das categorias mais ricas para fomentar a imaginação, mas raramente apresenta-se de forma pura, pois se relaciona inalteradamente com a realidade vivida. Essa indissociabilidade entre a ficção e a realidade, conforme demonstra o autor, revela como “[...] as criações

ficcionais e poéticas podem impactar de forma subconsciente e inconsciente, provocando uma espécie de inculcamento que não notamos” (Candido, 1972, p. 805). Para o estudioso, a ficção constitui fator indispensável para a humanização, pois se inscreve como impulso para a formação da personalidade.

Se a literatura educa, satisfaz a necessidade universal de fantasia e contribui para a formação humana, ela ainda apresenta o potencial de oferecer ao leitor literário o conhecimento do mundo e do ser, pois a obra literária não é só forma de expressão, de construção artística, mas também uma forma de conhecimento e, assim, “[...] significa um tipo de elaboração das sugestões da personalidade e do mundo que possui autonomia de significado [...]” (Candido, 1972, p. 806).

Segundo Candido (1972), essa autonomia da obra literária não desprende de suas fontes de inspiração do real, muito menos anula a sua capacidade de atuar sobre ele. Não por acaso, o estudioso alerta que, dependendo do ponto de vista do autor (inserido em um tempo e espaço), a literatura pode desempenhar um papel humanizador ou alienador.

Para melhor elucidar o conceito de humanização, Candido (2004), em outro ensaio já aqui abordado, “O direito à literatura”, retoma essas reflexões e ratifica a ideia de que a literatura tem como principal função a humanização do ser humano. Sendo ela o processo que inscreve no homem traços que concebemos como vitais, como o senso de beleza, o humor, o refinamento das emoções, o exercício da reflexão, a sabedoria, a boa disposição com o próximo, a capacidade de penetrar nos problemas da vida e o entendimento da complexidade do mundo e dos seres. Isso porque, segundo Candido (2004, p. 180), “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade, na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante”.

É nessa perspectiva que Cosson (2021b) defende que a leitura literária, mais do que promover prazer, aperfeiçoamento linguístico e/ou comunicativo, reúne valores humanos capazes de provocar emoções e potenciais mudanças na vida das pessoas. Na mesma linha de reflexão, Navas e Ignácio (2015, p. 54-55) afirmam:

Forma de construção de sentidos e de busca de respostas, a literatura constitui-se, necessariamente, instrumento de conhecimento e reflexão sobre a essência humana e a realidade. Representa, assim, condição para o estabelecimento da identidade do indivíduo no contexto das relações sociais e o consequente entendimento do mundo e das possibilidades de participação na vida política, cultural e econômica.

Confirmada como uma aprendizagem essencial na formação de sujeitos críticos, a literatura tem papel formador da personalidade, pois possibilita aos indivíduos refletirem sobre si, seu contexto de vivências e a sua participação na sociedade. Por meio dela, é possível refletir sobre o presente para compreender o passado e projetar mudanças para o futuro.

Dessa maneira, a obra literária, como produção artística, expõe concepções subjetivas, representações ideológicas, efeitos imprevisíveis e inconscientes. Como discurso “[...] fala sobre o mundo” (Jouve, 2012, p. 89) e, por seu “poder expressivo”, transcende a “função referencial”, visto que discute questões que vão do nível mais individual, particular e subjetivo, a questões mais abrangentes e universais.

Sendo, portanto, a literatura um direito inalienável, torna-se fundamental ampliar a discussão sobre os processos de escolarização desse objeto cultural, suas formas de mediação e os desafios enfrentados pelos docentes para educar os estudantes por meio da linguagem literária. Importa dizer, entretanto, que para que o aluno torne-se um sujeito leitor capaz de compreender a maquinaria e o papel do texto literário, de modo a construir de forma autônoma seus sentidos, é imprescindível a mediação do professor no processo de formação do leitor e a troca de experiências de leitura com o outro em sala de aula.

Embora o conceito de literatura seja instável e provisório, passando por diferentes representações ao longo da história e assumindo variadas funções, a literatura mantém sua relevância e se adapta, continuando viva no século XXI. Isso se deve ao fato de que a literatura não se restringe apenas às intenções do autor ou à sua forma estrutural. Como destacam Candido (1972; 1995) e Jouve (2012), a literatura é um diálogo contínuo entre forma e conteúdo, capaz de refletir a condição humana e, ao mesmo tempo, abrir espaços para a participação ativa do leitor. Por meio de suas lacunas, o texto literário convida o leitor a preencher esses espaços com suas experiências pessoais, culturais e sociais, bem como com suas outras leituras e sua vivência de mundo.

Se a literatura tem a capacidade de se reinventar, maior é sua capacidade de reinscrever o mundo e a vida pela força da palavra organizada (Candido, 1995). Enquanto linguagem e forma, ela representa o homem, a mulher, a criança, o existir, a vida, a sociedade, reproduz a realidade do sujeito leitor, bem como outras realidades, tendo como mote a ficção que, mesmo sem pretender uma representação fidedigna da realidade, manifesta-se como uma necessidade

universal. Enfim, a literatura age na vida humana por meio da sua autonomia de significação, inspirada em elementos do mundo real, mas também capaz de criar mundos imaginários e simbólicos.

1.2 A POESIA NA FORMAÇÃO DO LEITOR E SEU ESPAÇO NA ESCOLA

A poesia desempenha um papel essencial na formação integral dos leitores, promovendo a sensibilidade, a criatividade e a reflexão crítica. Ao proporcionar uma experiência estética singular, ela amplia a compreensão do mundo e desenvolve habilidades de leitura e interpretação. No entanto, Murillo Araújo (2021, p. 17) questiona se a poesia ainda é necessária na contemporaneidade, e problematiza essa questão ao indagar: “Quem poderia dizer sinceramente que os dias de hoje ostentam um clima de céu azul para a poesia?”. O autor observa que o público tem se distanciado gradualmente dos poemas e poetas, mas enfatiza que, apesar desse afastamento, a necessidade da poesia persiste, uma vez que há uma busca contínua por palavras que capturem a essência da vida e revelem os mistérios profundos da condição humana, evidenciando a relevância e a beleza dessa forma de expressão.

Mesmo em uma sociedade contemporânea fortemente pautada pelo consumo e pelo mundo virtual, a poesia permanece viva para aqueles que ainda se encantam com a força de um verso, a expressividade de uma imagem ou a melancolia de um poema sobre um amor proibido. Sua sobrevivência não se deve apenas à sua capacidade de ressignificar e reencantar pessoas, objetos e acontecimentos, mas também à organização singular das palavras, que permite a criação e recriação de novos significados. Essa transformação ocorre a partir do olhar, da paixão e do desejo do poeta, cuja intenção construtiva confere forma estética ao poema. Assim, o poema torna-se um objeto artístico capaz de dar novo corpo e alma a elementos que a sociedade tende a relegar ao esquecimento.

Desde suas origens, a poesia esteve associada a um propósito social específico. Antigamente, corpo, voz, magia e poema se uniam em uma produção coletiva, o que permitia sua manifestação não apenas em rituais religiosos, mas também como amuleto de proteção, conforme aponta TS Eliot (1991, p. 25-37). Dessa forma, poesia e magia apresentam um caráter encantatório que transcende os aspectos estéticos e temporais. Esse elemento mágico é o que confere à poesia

um “discurso eterno”, preservando sua capacidade de envolver e transformar aqueles que a experienciam.

A relação entre poesia e educação é histórica e reflete uma trajetória significativa no ambiente escolar. Nos primórdios da poesia infantil brasileira, a produção literária foi fortemente influenciada por um conservadorismo temático, centrado na valorização de princípios patrióticos, cívicos e familiares, como apontam Lajolo e Zilberman (2004, p. 146). No final do século XIX e início do século XX, a poesia infantil desempenhou um papel fundamental na formação moral dos alunos, preparando-os para se tornarem cidadãos exemplares, conforme observa Coelho (2000). Nesse contexto, os recitais poéticos eram comuns em eventos escolares, reforçando valores morais e sentimentais.

Além de seu papel na educação, a poesia possui raízes profundas na experiência humana e na tradição literária. Aguiar e Ceccantini (2012, p. 7) destacam que as raízes da poesia estão “[...] localizadas nos cantos mais primitivos, tanto da história individual quanto social de todos os homens”. Desta forma, a poesia infantil desempenha um papel essencial na preservação da essência literária de uma cultura, trazendo à tona as experiências iniciais do ser humano com a linguagem e explorando suas múltiplas possibilidades expressivas.

No Brasil, a literatura infantil começou a ganhar destaque no início do século XX, embora existam registros mais antigos. Inicialmente, os autores seguiram a influência de Olavo Bilac, mas foi a partir de meados do século XX que Henriqueta Lisboa e Cecília Meireles introduziram um caráter mais lúdico à poesia infantil, com versos marcados por sonoridade e ritmos cativantes, elementos que decorrem na memória auditiva das crianças.

Portanto, embora a poesia tenha enfrentado mudanças em sua recepção e circulação ao longo do tempo, ela continua sendo uma forma artística essencial para a expressão da subjetividade, a ampliação da sensibilidade estética e a formação do imaginário infantil e adulto. Sua permanência no campo educacional e artístico atesta sua força enquanto manifestação cultural e seu poder de conexão com as emoções e experiências humanas.

A presença da poesia na vida do leitor é evidente em todas as instâncias, já que não é possível pensar em literatura sem pensar em poesia. Ao lidar com ela, é impossível se afastar do poema, pois “A unidade da poesia só pode ser apreendida através do trato desnudo do poema” (Paz, 1982, p. 16). A poesia pode se manifestar

em qualquer lugar, seja em formas belas e idealizadas, ou no oposto, no qual o grotesco prevalece, já que o poema é a concretização da poesia através da palavra.

A poesia, como gênero literário, emerge da linguagem verbal e, por meio da criatividade individual e coletiva, torna-se uma manifestação dos sentimentos, emoções e experiências de cada poeta. Conforme Carlos Felipe Moisés (1996, p.21), o poema é comparável a uma jornada interior, onde o poeta busca descobrir sua verdadeira essência, escondida sob as camadas de identidade como nome, nacionalidade e profissão. Dessa forma, a poesia se revela como um processo contínuo de questionamentos, dúvidas e perplexidades. Não por acaso, o poeta utiliza uma linguagem concisa para gerar múltiplos sentidos, e é o leitor que, ao interagir com o texto, constrói novos significados. A poesia só se realiza plenamente quando é recriada pela imaginação do leitor ou do ouvinte, como argumenta Jean (1995, p.52), afirmando que a poesia necessita dessa interação para existir e ganhar vida. Nesse sentido, percebe-se que a poesia existe para ser lida, compartilhada, sentida, admirada, recitada e, por que não dizer, vivenciada.

Diante desse contexto, destaca-se a essencialidade da poesia para a vida, suas contribuições para a formação leitora, humana e social e, principalmente, a sua eficácia educativa insubstituível. Em relação a essas questões, se a poesia atua em benefício da sociedade e é um dos direitos assegurados ao ser humano, é necessário compreender as causas da sua eficácia e refletir sobre a sua “função social”.

Em um ensaio intitulado "A função social da poesia", T. S. Eliot (1991) discutiu questões contemporâneas importantes que ajudam a pensar sobre o lugar e o impacto da poesia na formação dos leitores. Na abertura do ensaio, o poeta destaca o papel das formas poéticas mais primitivas, como o épico, o drama grego, a ode pindárica e a poesia didática, identificando-as como alicerces que orientam a reflexão sobre a tradição literária. No entanto, Eliot não se aprofunda nesses pontos, sugerindo antes um panorama que convida à análise crítica do leitor. Esse convite à reflexão crítica encontra eco em outro aspecto abordado por Eliot: a necessidade de distinguir entre o conteúdo expressivo da poesia e as influências pessoais do poeta. Segundo ele, é essencial evitar julgamentos precipitados que confundam o propósito da obra com preferências ideológicas ou emocionais. Eliot (1991, p. 28) alerta:

As pessoas suspeitam, às vezes, de qualquer poesia com um propósito particular, isto é, a poesia em que o poeta defende conceitos sociais,

morais, políticos ou religiosos, assim como outras pessoas julgam amiúde que determinada poesia seja autêntica só porque exprime um ponto de vista que lhes apraz.

O argumento de Eliot (1991) sublinha a delicada relação entre a poesia e a intenção do poeta. Ele aponta que a recepção da poesia pode ser marcada por uma certa desconfiança quando esta se alinha a propósitos específicos, como a defesa de valores sociais, morais, políticos ou religiosos. Essa suspeita, muitas vezes, nasce do temor de que a arte possa perder sua essência, tornando-se um veículo de propaganda ou de imposição ideológica. No entanto, Eliot também alerta para o oposto: a tendência de se considerar autêntica uma poesia simplesmente porque ela espelha os valores ou crenças do leitor.

A citação de Eliot (1991), transcrita acima, pode ser compreendida como um convite à reflexão crítica sobre como a poesia é julgada, lembrando que a presença de um propósito não necessariamente diminui seu valor artístico, assim como a consonância com nossas próprias crenças não garante a autenticidade de uma obra. A verdadeira apreciação poética, portanto, requer uma abertura tanto para a forma quanto para o conteúdo, permitindo que a poesia seja avaliada em sua totalidade, sem preconceitos que possam distorcer sua recepção.

Em um contexto educacional, isso é especialmente relevante, pois a literatura frequentemente é usada como uma ferramenta para promover valores e reflexões sociais, sendo essencial que os leitores, particularmente os alunos, sejam incentivados a abordar a poesia de forma crítica e abrangente, reconhecendo tanto seus aspectos estéticos quanto seus potenciais significados. Portanto, essa reflexão é fundamental ao se discutir a escolha de poemas em contextos educacionais, pois exige o equilíbrio entre a apreciação estética e o reconhecimento do potencial formativo da poesia. O desafio reside em evitar que a poesia seja reduzida a um simples instrumento pedagógico, ao mesmo tempo em que se valoriza seu poder de influenciar, positivamente, o desenvolvimento das competências socioemocionais dos alunos, conforme preconizado pela *BNCC* (Brasil, 2018).

Segundo Eliot (1991, p. 29), a poesia tem como principal papel proporcionar prazer, mas de uma forma distinta do prazer que se obtém ao adquirir algo material. Ele desenvolve essa ideia ao explicar que, independentemente da intenção do poema, sempre há a transmissão de uma nova experiência ou uma nova forma de ver o que já conhecemos. Além disso, a poesia expressa sentimentos ou

experiências para os quais, muitas vezes, não encontramos palavras, ampliando nossa percepção e refinando nossa sensibilidade.

É importante reconhecer que a poesia sempre transmite uma nova experiência, o que torna esse processo algo muito especial. A forma como essa experiência é transmitida pelo poeta pode influenciar a assimilação significativa do leitor e, dependendo da maneira que o poeta comunica sua experiência, permite uma conexão íntima entre obra-leitor, aguçando suas emoções e sensibilidade. Eliot (1991) reforça essa visão ao argumentar que a poesia tem um valor singular para aqueles que compartilham a língua e a cultura do poeta; valor que não pode ser plenamente compreendido por outras culturas. Por isso, o objetivo da leitura de poemas não é apenas expandir o conhecimento linguístico, mas, sobretudo, entender a relevância e a importância da poesia.

Na esteira dessas reflexões, Pinheiro (2018) também se preocupa e se dedica ao trabalho com a poesia, considerando as consequências negativas da falta de acesso a poemas importantes da tradição literária para milhares de estudantes. A função social da poesia, no entanto, não pode ser limitada pelos critérios de avaliação escolar, pois envolve uma experiência pessoal e íntima, muitas vezes manifestada por meio de uma empatia emocional com o outro. A poesia, assim, frequentemente estabelece uma ligação com o contexto social, promovendo a reflexão sobre valores sociais. Esse efeito não depende da intenção do autor, mas é uma característica inerente à obra e à forma como ela é recebida em um determinado contexto. Ou seja, uma obra pode gerar um impacto social, positivo ou negativo, independentemente das intenções do autor, sendo influenciada por sua natureza e pelas expectativas culturais que a cercam.

Em alguns casos, a função social da poesia se manifesta quando o eu lírico explora temas pessoais. Ao fazer isso, ele compartilha sua maneira de viver, sua linguagem e sua visão de mundo. Esse olhar introspectivo revela como uma sociedade pensa e vive, pois acaba retratando a realidade de seu tempo. A linguagem que o eu lírico utiliza surge profundamente conectada com a essência do poeta, já que é formada por palavras e expressões que remetem às suas lembranças pessoais e experiências combinadas a uma visão realista da sociedade ao seu redor. Portanto, mesmo temas íntimos podem refletir a realidade social mais ampla.

Quando um poeta expressa sentimentos que outras pessoas também experimentam, ele “descobre novas variantes da sensibilidade das quais os outros podem se apropriar. E, ao expressá-las, desenvolve e enriquece a língua que fala” (Eliot, 1991, p. 31). As palavras ganham novas dimensões, as ideias se expandem e surgem novos sentidos, possibilitando um diálogo mais rico entre o leitor e o texto. Isso faz com que a leitura literária seja uma experiência que vai além da simples absorção de informações. Portanto, valorizar a Literatura é essencial para que novos leitores possam vivenciar esse processo criativo e se conectar com a linguagem de maneira mais intensa. Nesse sentido, a poesia, além de ser compreendida, deve ser sentida e internalizada, pois oferece ao leitor oportunidades únicas para refletir sobre a língua e sua expressividade. Segundo Gebara (2002, p. 22-3), um bom texto poético não apenas informa, mas também provoca uma reflexão mais profunda, abordando questões que vão desde aspectos existenciais até o papel do leitor em seu contexto social. Assim, a poesia vai além da mera leitura: ela desafia e enriquece o leitor, permitindo-lhe explorar e vivenciar novas dimensões da linguagem e da experiência humana.

Portanto, é essencial que a educação reconheça e valorize a singularidade da poesia, permitindo que os alunos se envolvam profundamente com esse gênero literário. A experiência poética tem o potencial de enriquecer a percepção do mundo, oferecer novas formas de ver e sentir, e proporcionar momentos de introspecção e conexão pessoal. Ao valorizar a poesia em sua especificidade, a educação não apenas cumpre seu papel de formar leitores críticos, mas também abre portas para que, fora do ambiente escolar, as pessoas possam continuar a explorar e apreciar a poesia de maneira significativa ao longo de suas vidas. Essa continuidade de contato com a poesia é fundamental para que o indivíduo possa desenvolver uma relação duradoura e profunda com a arte poética, contribuindo para uma vida culturalmente rica e emocionalmente plena.

Nesse contexto, a escola desempenha um papel fundamental não apenas na formação de leitores, mas também na disseminação do patrimônio cultural. Desse modo, o ambiente educacional se revela um espaço estratégico para a promoção da poesia e de autores renomados, sendo, por isso, alvo importante das editoras, que veem nas instituições de ensino uma oportunidade de difusão de obras literárias. Como aponta Aguiar e Ceccantini (2012, p. 36), “[...] a instituição escolar [...] constitui um nicho precioso para o consumo da poesia e de autores consagrados,

configurando-se alvo privilegiado das editoras", tanto em escolas privadas quanto públicas, as quais, por sua vez, vêm adquirindo grandes quantidades de livros infantis por meio de iniciativas estatais recentes. Contudo, essa potencialidade do ambiente escolar nem sempre se traduz em uma presença consistente da poesia nas práticas pedagógicas cotidianas. A poesia circula, frequentemente, de forma reduzida no ambiente escolar, o que resulta em uma interrupção no processo de familiarização das crianças com esse gênero literário. Tal prática limita o contato contínuo das crianças com a poesia, que é comumente introduzida na primeira infância, em contextos familiares e, posteriormente, retomada nos anos iniciais da escolarização. Essa lacuna pode levar ao afastamento das crianças dessa forma expressiva, essencial para o seu desenvolvimento estético e crítico.

O professor, por sua vez, inserido nesse sistema que, frequentemente, marginaliza a poesia, tende a reproduzir um modelo de ensino que prioriza conteúdos considerados pragmáticos, relegando a poesia a um papel secundário. Tal postura reflete, em parte, a própria formação docente, que nem sempre valoriza e/ou explora a poesia como uma prática significativa no processo de ensino-aprendizagem.

Diante disso, a recuperação da relação do professor com a poesia surge como uma estratégia fundamental para transformar esse cenário. Ao resgatar sua própria experiência poética e integrá-la à prática pedagógica, o docente não apenas amplia sua atuação profissional, mas também garante às crianças o direito de vivenciar a poesia de forma enriquecedora e contínua. Assim, ao atuar como mediador entre o texto poético e os alunos, o professor pode contribuir para que o ambiente escolar se torne, de fato, um espaço privilegiado de circulação da poesia, conforme enfatizado por Aguiar e Ceccantini (2012).

Para aprofundar essa perspectiva e fundamentar a prática pedagógica, torna-se necessário ampliar a compreensão sobre o que constitui a poesia, tanto em sua forma quanto em sua essência. Nesse contexto, Sorrenti (2009, p. 58) descreve a poesia como "o nome genérico que se dá ao gênero lírico" e define o poema como "uma composição poética em verso". O poema representa a estrutura física do texto – como os versos e estrofes –, enquanto a poesia, em um sentido mais restrito, é percebida como um estado ou sensação. Essa sensação não é exclusiva do poema; pode ser encontrada em "paisagens, cenas, olhares, pinturas [que] podem ser essencialmente poéticos, mesmo não sendo poemas" (Sorrenti, 2009, p. 59).

Paz (2012, p. 22) ressalta que a poesia nem sempre está presente em todo poema:

[...] nem todo poema – ou, para ser exato, nem toda obra construída de acordo com as leis do metro – contém poesia. [...] Um soneto não é um poema, é uma forma literária, exceto quando esse mecanismo retórico – estrofes, metros e rimas – foi tocado pela poesia. [...]. Por outro lado, há poesia sem poemas; paisagens, pessoas e fatos muitas vezes são poéticos: são poesia sem ser poemas. [...] Quando a poesia se dá como condensação do acaso ou é uma cristalização de poderes e circunstâncias alheios à vontade criadora do poeta, deparamos com o poético. Quando [...] o poeta é o fio condutor e transformador da corrente poética, estamos na presença de [...] uma obra. Um poema é uma obra.

Assim, fica evidente que a poesia não está necessariamente vinculada a uma obra criada por um poeta, pois pode estar presente em outras formas de arte, mesmo que não sejam poemas. O poema, por sua vez, é uma criação que ganha vida por meio da interação com o leitor. Paz (2012, p. 33) esclarece:

O poema é uma possibilidade aberta a todos os homens, qualquer que seja seu temperamento, seu ânimo ou sua disposição. Pois bem, o poema é apenas isto: possibilidade, algo que só se anima em contato com um leitor ou um ouvinte. Há um traço comum a todos os poemas, sem o qual eles nunca seriam poesia: a participação. Toda vez que o leitor revive de verdade o poema, atinge um estado que podemos chamar poético. Tal experiência pode adquirir esta ou aquela forma, mas é sempre um ir além de si, um romper os muros temporais, para ser outro.

Nesse sentido, pode-se compreender a poesia como o instante em que o poema e o leitor se encontram, o momento em que o leitor interage com o poema e vivencia a experiência estética. Assim, a poesia são as sensações que o leitor experimenta no momento em que interage com o poema.

Paz (2012) destaca, ainda, que no poema as palavras se distanciam do uso cotidiano e adquirem significados novos e distintos. Ao invés de simplesmente refletir o mundo, a palavra poética constrói uma realidade própria, frequentemente desvinculada de referências no mundo objetivo, o que confere à poesia um caráter único de comunicação.

A linguagem poética torna a percepção do mundo mais aguda e sensível, ao mesmo tempo que acrescenta novas camadas de significado e afetividade às palavras. Mas nunca se trata de mera imitação ou reflexo da realidade, pois as palavras são permeadas por conotações existenciais difusas e pela modulação de sua ligação afetiva. Quem já não teve a experiência de que os acontecimentos nunca se mantêm iguais depois de serem ditos? A palavra altera a nossa lembrança de fato. Ora tornando-a mais grave, ora aliviando-a de seu fardo. O texto poético

possibilita abordagens diferentes sobre um mesmo tema, sem, entretanto, deixar de ser novidade; como afirma Paz (1982, p. 25):

A única característica comum entre todos os poemas consiste em serem obras, produtos humanos, como os quadros dos pintores e as cadeiras dos carpinteiros. No entanto, os poemas são obras de um feitio muito estranho: não há entre um e outro a relação de parentesco que de modo tão palpável se verifica com os instrumentos de trabalho. [...] Cada poema é um objeto único, criado por uma 'técnica' que morre no instante mesmo da criação.

Para o autor, apesar de todos os poemas serem obras humanas, assim como quadros e cadeiras, eles possuem uma característica única e irrepetível, pois ler um poema é buscar sentidos, uma possibilidade diferente de participação e envolvimento no texto do outro, pelo duplo jogo de receber e refazer o texto.

Antes de escrever, o homem observava e experienciava os elementos do ambiente à sua volta. Para transmitir suas ideias baseava-se em suas próprias sensações e vivências. Esse momento inicial de conexão com o mundo é de grande carga poética, já que ao observar o outro, o indivíduo se reconhece. Ao transformar essas observações em palavras, o homem se torna um ser singular, capaz de (re)criar emoções por meio da linguagem. Bosi (1977) argumenta que a linguagem e a palavra são condições essenciais para que as imagens possam ser fixadas na mente. Apesar de a imagem ser afim à sensação visual e ter uma presença própria, a experiência da imagem é enraizada no corpo e, portanto, influenciada pela linguagem. De acordo com o autor, a imagem é um modo da presença que tende a suprir o contato direto e manter juntas a realidade do objeto em si e a sua existência no ser.

Conclui-se, então, que o ser humano é constituído pela linguagem e, por isso mesmo, constrói suas próprias imagens do mundo que o cerca, mediante, primeiramente, as sensações visuais que experienciou. Entretanto, essas sensações só serão materializadas em imagens mentais a partir da palavra, da linguagem que atuará como fixadora dessas imagens dentro de contextos sociais. Como afirma Bosi (1977), a imagem é uma sensação visual, e, como tal, pode ser reconstruída pela linguagem verbal, pelo discurso social.

A imagem, no poema, é constituída pelo uso da linguagem que materializa a percepção do poeta, levando o leitor a refazer sua própria imagem da realidade a partir da leitura do poema. A esse respeito, afirma Candido (2004, p. 105) que “É

preciso possuir também um senso apurado dos significados que a palavra pode ter”. E, mais adiante, ele expõe que:

A base de toda imagem, metáfora, alegoria ou símbolo é a analogia, isto é, a semelhança entre coisas diferentes. E aqui encontramos, no plano dos significados, um problema que já encontrávamos no plano das sonoridades como sinestesia: o da correspondência. Com base na possibilidade de estabelecer analogias, o poeta cria a sua linguagem, oscilando entre a afirmação direta e o símbolo hermético (Candido, 2004, p. 105).

Nesse sentido, a liberdade de criação é o que permite ao poeta transitar entre os significados literais da palavra, com suas imagens já cristalizadas entre os usuários da língua, e as possibilidades de sentidos que seu uso cotidiano é capaz de criar, nas mais variadas situações comunicativas. Como reafirma Bosi (1977, p. 29), "Pela analogia, o discurso recupera, no corpo da fala, o sabor da imagem. A analogia é responsável pelo peso da matéria que dão ao poema as metáforas e as demais figuras".

Além disso, é possível que o poeta utilize novas expressões e estruturas linguísticas com o intuito de criar imagens poéticas que são compreendidas pelos leitores dentro do contexto em que a obra foi produzida, utilizando inferências, analogias e outros recursos que são compartilhados dentro da sociedade comunicativa. Convergindo com essa ideia, para Paz (1982, p. 105), “[...] a imagem revela o que é e não o que poderia ser, recria o ser”. De um choque entre a palavra e a realidade surge a imagem, uma nova realidade perceptível pelos sentidos de quem lê.

Bosi (1977, p. 15) diz que “A imagem nunca é um “elemento”: tem um passado que a constituiu; e um presente que a mantém viva e que permite a sua recorrência”. E continua: “A imagem terá áreas (centro, periferia, bordos), terá figura e fundo, terá dimensões: terá, enfim, um mínimo de contorno e coesão para subsistir em nossa mente”. Este trecho refere-se à ideia de que uma imagem nunca é apenas um elemento isolado, mas sim uma estrutura complexa com um passado que a influenciou e um presente que a mantém relevante.

O crítico ainda argumenta que a compreensão e interpretação da poesia está profundamente ligada ao corpo humano, que é capaz de perceber, escutar e sentir a sua essência. Portanto, a poesia é uma experiência visceral, na qual o corpo é um mediador fundamental entre o objeto poético e o discurso que o aborda. Por meio do corpo, a linguagem poética é enunciada e decodificada, tornando-se uma

parte intrínseca e vital da experiência humana. É a conexão mais básica que se tem com a realidade e a existência, fazendo da poesia uma manifestação central da linguagem na vida.

Outrossim, as palavras se aprofundam na relação abstrata que tem com as demais noções do corpo e pode, a partir do próprio corpo criar, repetições e acentos, marcações que determinam o ritmo. Desse modo, a sonoridade é essencial ao poético, pois, como reforça Candido (2004, p. 37), “Todo poema é basicamente uma estrutura sonora. Antes de qualquer aspecto significativo mais profundo, tem esta realidade limiar, que é um dos níveis ou camadas da sua realidade total”. Há sistemas acústicos que são fundamentais para a singularidade de um poema. Sendo assim, o escritor pode explorar efeitos especiais através da sonoridade das palavras e dos fonemas. Além disso, o poeta pode empregar a prática da metrificação, que oferece diversos ritmos, os quais podem ser ajustados conforme os objetivos psicológicos, descritivos, sociais, entre outros.

O ritmo, no entanto, existe antes de qualquer tentativa de sistematização humana, já que os movimentos do organismo ocorrem de forma ritmada, naturalmente falando. Até mesmo os cânticos de pássaros ou os gritos de animais específicos seguem um ritmo, ilustrando que antes da intervenção humana na organização do movimento, a natureza já possuía o conhecimento do ritmo, o qual pode ter sido adquirido pelo homem através desta origem.

Pode-se dizer que o ritmo é fundamental para a expressão artística nas áreas da literatura, especialmente quando se trata de versos, que são uma forma de linguagem altamente focalizada e atuante de palavra. Por meio do ritmo, é possível construir uma sensação única de unidade sonora, apesar da diversidade de sons.

Conforme assinalado, a linguagem poética inclui palavras e suas diversas combinações e significados atribuídos pelo poeta, que se tornam veículos para a compreensão do poema. Enquanto trabalha em sua criação, o poeta pode utilizar palavras com significados convencionais; utilizar palavras com significados diferentes dos convencionais, mas que são aceitos por um determinado grupo; ou, ainda, criar novos significados para as palavras que podem ou não ser correntes. Em todos os casos, sua operação semântica peculiar é organizar as palavras de tal forma que seu significado apresente ao leitor ou ao ouvinte um significado mais amplo, que é específico ao poema como um todo, constituindo, assim, seu significado geral.

Por outro lado, quando a atenção se concentra somente em aspectos sonoros e rítmicos, o poeta restringe a ampliação dos desdobramentos que as palavras podem ter, deixando de explorar o elemento simbólico, capaz de criar significados profundos e intensos, quando considerado em seu conjunto. O poeta tem uma habilidade única de sentir e manipular palavras para criar uma experiência sensorial e emocional para o leitor.

A esse respeito, Bordini (1986, p. 26-7) enfatiza que a poesia não se limita aos efeitos sonoros e também envolve o seu componente visual, que leva o leitor a reinterpretar a realidade por meio do uso de técnicas metafóricas e metonímicas. Como resultado do seu apelo sonoro e visual, a poesia engaja o leitor cognitivamente e subjetivamente, tornando-se um jogo de linguagem. Paz (1982), por sua vez, argumenta que a criação de imagens na poesia vai além das palavras, alcançando um estado de transcendência, no qual o poema não apenas representa a realidade, mas a recria. Assim, a poesia é uma forma de percepção e existência na realidade.

Nessa perspectiva, a poesia é uma experiência que envolve todos os sentidos e movimentos do corpo. Vivencia-se a poesia com os olhos, com os ouvidos, com as mãos, em todos os movimentos, partes do corpo. Enfim, experiencia-se e experimenta-se a temporalidade a que o poema dá corpo; é o que assevera Bosi :

Vejo, nesta altura, o texto como uma produção multiplamente constituída por vários tempos: a) os tempos descontínuos, díspares, rotos, da experiência histórico-social, presentes no ponto de vista cultural e ideológico que tece a trama de valores do poema; b) o tempo relâmpago da figura que traz à palavra o mundo-da-vida sob as espécies concretas da singularidade; c) o tempo ondeante ou cíclico da expressão sonora e ritmada, tempo corporal do pathos, inerente a todo discurso motivado. (Bosi, 1977, p. 122)

Assim, o poema reúne diferentes experiências temporais, que se unem no momento presente do “encontro poético”. Isso significa que, ao interagir com a obra poética- seja lendo um poema, ouvindo uma recitação ou contemplando uma imagem -, o indivíduo se conecta com vários momentos da história, da vida e do próprio ritmo do verso. Conectar-se ao poema é uma forma de integrar-se a diferentes tempos e vivências. Para Paz (1982), o poético representa uma transcendência absoluta, manifestada no tempo por meio do poema. Além disso, o autor afirma que, ao incorporar arranjos incomuns e frequentemente romper com as convenções dos gêneros literários – por exemplo, trazendo a objetividade épica para

a lírica, tradicionalmente subjetiva –, a poesia não só desafia a convenção poética, mas também exige um tratamento artístico renovado.

No contexto da literatura infantil e juvenil, essa perspectiva reforça a importância de uma seleção criteriosa das obras trabalhadas em sala de aula. Apesar do aumento significativo na produção de livros voltados para esse público e na atuação das escolas como agentes promotores dessa literatura, é necessário analisar com rigor a qualidade e a diversidade das obras escolhidas. Muitas vezes, essas escolhas são guiadas por pressões comerciais de editoras, interessadas em maximizar suas vendas, o que resulta na priorização de títulos que nem sempre refletem a riqueza e a pluralidade da produção literária contemporânea ou atendendo às necessidades formativas dos alunos. Essa limitação, muitas vezes associada a um conjunto restrito de autores e temas, pode comprometer a formação crítica e ampla dos leitores, conduzindo a um aprendizado literário superficial e utilitário.

Dessa forma, questiona-se se a escola está, de fato, desempenhando seu papel essencial de formar leitores plenos, capazes de reconhecer e valorizar a diversidade estética, temática e cultural da literatura, ou se está se restringindo a reproduzir interesses mercadológicos ao adotar livros de forma acrítica. É urgente, portanto, repensar as práticas de curadoria literária nas instituições de ensino, priorizando critérios pedagógicos e literários que assegurem a construção de uma experiência de leitura profunda e inclusiva, capaz de engajar os estudantes e fomentar um diálogo efetivo com a complexidade da produção literária.

Embora a poesia seja frequentemente marginalizada no contexto escolar, é interessante notar que, segundo a indústria editorial, como afirmam Aguiar e Ceccantini (2012, p. 36),

A poesia geralmente vista como um gênero pouco lucrativo do ponto de vista do mercado editorial, nesse contexto demonstra-se, ao contrário, um produto sedutor, que pode conduzir a altas tiragens voltadas à circulação em meio escolar. Para a indústria do livro, os atrativos da publicação de poesias, segundo esse formato, revelam-se ainda maiores. E se levar em conta que boa parte dos poemas que têm recebido uma “nova embalagem”, destinada às atuais gerações, já está inserida na categoria “domínio público”. Constitui um filão bastante rentável, que vem sendo cada vez mais explorado pelas muitas casas editoriais, hoje em atividade no mercado, o que explica a multiplicação recente de títulos do gênero.

Mesmo que seja inegável o papel da escola na formação de leitores e na difusão do patrimônio cultural, há questões a serem discutidas sobre o impacto da comercialização da literatura e as escolhas pedagógicas. Primeiramente, a ideia de que a poesia, antes compreendida como um gênero pouco lucrativo, se transforma em um "produto sedutor"; o que levanta questões sobre a mercantilização da literatura. Essa mudança de percepção pode indicar que as editoras estão mais focadas em estratégias de venda do que em promover a literatura pela sua qualidade artística. Isso provoca uma reflexão sobre o papel da poesia na formação cultural e estética dos leitores: ela é consumida por seu valor intrínseco ou apenas por sua adequação ao mercado escolar?

Além disso, a menção ao "domínio público" revela um aspecto importante da discussão sobre autoria e valor literário. A reutilização de poemas clássicos pode ser entendida como uma forma de democratização do acesso à literatura, mas também pode levantar preocupações sobre a superficialidade dessa abordagem. As editoras podem estar optando por reembalar obras conhecidas em detrimento de novas vozes poéticas, limitando a diversidade de perspectivas literárias disponíveis aos leitores. Isso suscita a pergunta: as novas gerações estão realmente tendo acesso a uma variedade de estilos e temas na poesia, ou estão restritas a um repertório de obras canônicas que podem não ressoar com suas experiências contemporâneas?

Outro ponto a considerar é a relação entre a produção editorial e as necessidades educacionais. A crescente disponibilidade de títulos de poesia para o público escolar pode indicar uma tentativa das editoras de atender a uma demanda por materiais que estimulem a leitura e a reflexão crítica. A ampliação da oferta é, sem dúvida, positiva, pois amplia o poder de escolha e diversifica o acesso à literatura. Contudo, a reflexão apresentada não se refere à quantidade em si, mas à forma como esses títulos são selecionados e trabalhados em contextos educacionais. Sem essa mediação, corre-se o risco de que os textos sejam abordados de maneira apressada ou utilitária, comprometendo o potencial formativo que a literatura oferece. Assim, a proliferação de títulos, embora valiosa, deve ser acompanhada de práticas que assegurem uma experiência literária significativa, evitando que a quantidade de obras ofusque a qualidade do encontro do leitor com o texto.

Nesse contexto, o uso do texto poético nas atividades escolares ganha relevância, pois proporciona aos alunos a oportunidade de refletir sobre suas

concepções de mundo e desenvolver uma compreensão mais profunda da realidade que os cerca. Contudo, ao longo do tempo, a poesia tem enfrentado um processo de marginalização, impulsionado pela falta de conhecimento e pelo distanciamento gradativo das pessoas em relação ao texto literário. Esse fenômeno se agrava pela falta de familiaridade com o gênero, resultando em uma distância crescente dos leitores em relação ao texto poético. Assim, a poesia acaba sendo relegada a um espaço secundário na formação de crianças, adolescentes e jovens.

Outro aspecto importante é que apesar da produção contínua e de qualidade no campo da poesia, o material didático não oferece, muitas vezes, um suporte metodológico adequado para a abordagem do texto poético em sala de aula. Embora os livros didáticos incluam poesias e algumas delas sejam de alta qualidade, falta abordagem adequada que permita aos alunos explorar a forma do poema e entender suas nuances. Em muitos casos, a poesia é utilizada de maneira periférica, como um recurso auxiliar no ensino de gramática, ou apenas de identificação dos elementos estruturais/formais, sem uma análise mais crítica..

Esse cenário é reforçado por Gebara (1997), que destaca a continuidade do problema ao se referir à abordagem da poesia tanto no material didático quanto na prática docente. Isso se deve, em parte, à maneira como os poemas são abordados nos livros didáticos, que priorizam a identificação de informações referenciais em detrimento da exploração da expressividade poética. Além disso, muitas vezes, os poemas são introduzidos em sala de aula com o objetivo de treinar a memorização de fonemas, atenção às regras linguísticas ou reforçar comportamentos valorizados pela escola e pela sociedade, como a obediência, o respeito às normas, a organização, e a cooperação. Esses valores, frequentemente associados à formação de sujeitos disciplinados e integrados ao convívio coletivo, refletem tanto as demandas pedagógicas quanto as expectativas sociais sobre a educação. Essa abordagem limita o potencial crítico e criativo da poesia que, em sua essência, carrega a possibilidade de questionar e subverter esses mesmos valores, instigando reflexões sobre convenções e transformações sociais. Assim, enquanto a escola busca moldar comportamentos que atendam às demandas da sociedade, é essencial considerar como a poesia pode transcender essa funcionalidade, incentivando a sensibilidade estética e a capacidade de reflexão autônoma dos estudantes.

Gebara (1997) observa que, frequentemente, os textos poéticos são apresentados em sala de aula por meio do livro didático, usado como suporte à prática pedagógica. Por isso, o estudioso ressalta a importância de o professor avaliar se esse material contém os elementos essenciais para uma abordagem eficaz da poesia. Muitos docentes, como se sabe, recorrem exclusivamente ao livro didático como fonte de pesquisa e ferramenta pedagógica. Nesse cenário, acabam adotando a abordagem proposta pelo material como única forma de cumprir os programas e conteúdos disciplinares, desconsiderando aspectos relevantes para uma análise mais aprofundada do poema.

Essa limitação pode ser observada no livro didático adotado no 6º ano da EMEF Profª Amélia Abujamra Maron, conveniada ao Sistema SESI-SP de Ensino desde 2018. Essa constatação é resultado da análise de uma unidade específica intitulada “À Procura da Poesia”, que ilustra a abordagem desse gênero textual no material. Este estudo examinou não apenas o conteúdo apresentado, mas também as orientações de leitura e as questões propostas para a experiência literária do leitor.

O material didático do Sistema SESI-SP (São Paulo, 2015) é estruturado em seções diversas que visam a estimular a interação do estudante com o conteúdo. Inicialmente, há a roda de conversa, que busca mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos. Essa etapa é seguida pelo “Desafio”, que apresenta atividades diversificadas relacionadas à leitura e escrita, abordando conhecimentos de diferentes áreas do currículo. Elementos adicionais, como os ícones “Você Sabia?”, “Atenção!”, “Conecte-se”, “Para Debater”, e “Saiba Mais”, complementam a experiência ao trazer curiosidades, reflexões, e recursos adicionais.

Apesar dessa variedade de recursos, a abordagem da poesia no material é tratada de forma superficial em muitos momentos, como mostra a unidade “À Procura da Poesia”. O poema inicial, que serve como ponto de partida, é utilizado principalmente como pretexto para discussões sobre figuras de linguagem, como a comparação e a metáfora. Embora essas questões sejam relevantes, elas frequentemente permanecem na superficialidade, sem adentrar nos sentidos mais profundos do texto.


Um exemplo é a questão 7, que aborda o poema “Relógio”, de Oswald de Andrade, conforme a Figura 1. Apesar de propor atividades interessantes, como a análise da forma do poema, outras questões carecem de reflexão aprofundada. A

letra “D”, por exemplo, encerra a análise do poema de maneira abrupta, ignorando possibilidades mais amplas de exploração poética. Da mesma forma, o poema “A Onda”, de Manuel Bandeira, é explorado em atividades que abordam aspectos técnicos, como na questão “b) Circule no poema as sílabas átonas e grife as sílabas tônicas. O modo como o poeta alterna essas sílabas remete a quê?”, é um bom exemplo de pergunta sobre a forma do poema e a relação de sentido. Já a questão “c) No poema, além do trabalho com sílabas átonas e tônicas, há uma repetição de palavras com sons e grafia parecidos. Quais são elas?”, faz uma pergunta sobre identificação, constatação apenas, deixando de explorar como essas escolhas sonoras potencializam os sentidos do poema.

Figura 1 - Recorte da questão 7 das orientações didáticas do Movimento do Aprender de Língua Portuguesa

7 Leia o poema a seguir e depois responda às perguntas.

Relógio
 As coisas são
 As coisas vêm
 As coisas vão
 As coisas
 Vão e vêm
 Não em vão
 As horas
 Vão e vêm
 Não em vão



ANDRADE, Oswald de. Poesias reunidas. In: *Obras completas*. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972. v. 7. p. 125-13

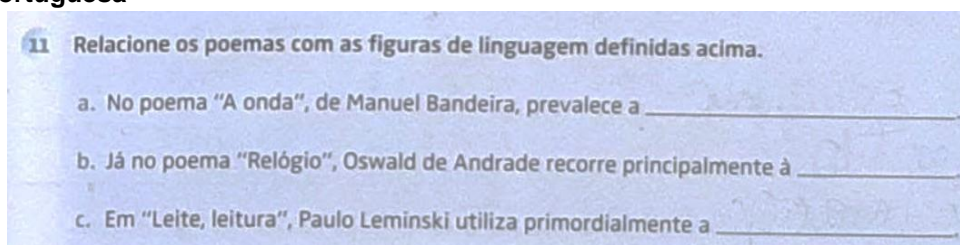
a. O autor desse poema participou de um evento muito importante em nosso país. Pesquisando e descubra que evento foi esse e como foi a participação do poeta.

b. Durante a leitura do poema, é possível perceber que o poeta trata de movimento. Quais palavras ou expressões indicam isso?

c. A que esse movimento está relacionado? Justifique.

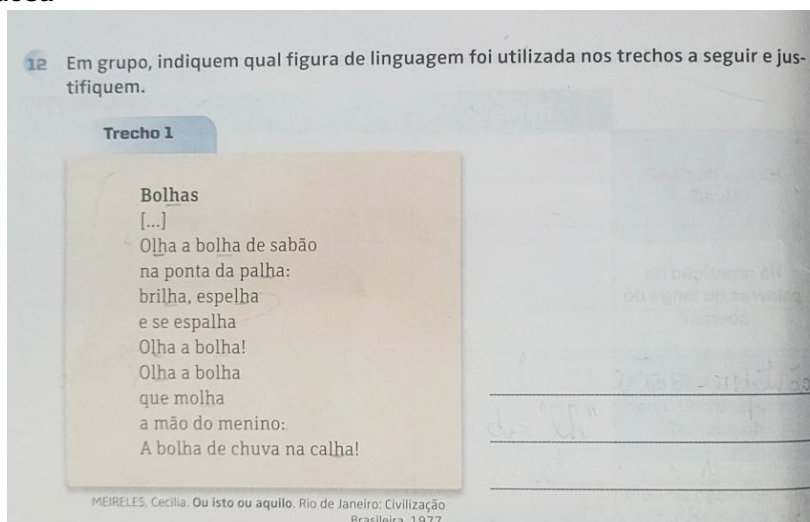
Outras questões, como a que propõe a comparação entre os poemas “Relógio”, de Oswald de Andrade, e “Seiscentos e sessenta e seis”, de Mário Quintana, disponível no livro *Muitos textos... Tantas palavras* (São Paulo, 2020) ilustram desafios didáticos mais complexos. Enquanto as semelhanças são evidentes, as diferenças requerem uma análise aprofundada da forma e do conteúdo, algo que demanda dos alunos um domínio prévio de conceitos literários. Embora o material traga recursos complementares, como o box “Atenção!”, que explica figuras de linguagem, e questões que solicitam a identificação de figuras presentes nos poemas, tais atividades ainda carecem de um vínculo maior com a experiência estética e interpretativa do leitor. A questão “11) Relacione os poemas com as figuras de linguagem definidas acima”, é mais um caso de identificação sem relação com o sentido do poema (Figura 2). Na questão 12, Figura 3, também acontece o mesmo problema, identificação sem reflexão e relação de sentido: “12) Em grupo, indiquem qual figura de linguagem foi utilizada nos trechos a seguir e justifiquem.”

Figura 2 - Recorte da questão 11 das orientações didáticas do Movimento do Aprender de Língua Portuguesa



Fonte: Orientações Didáticas do Movimento do Aprender: Língua Portuguesa 6º ano SESI (2015).

Figura 3 - Recorte da questão 12 das orientações didáticas do Movimento do Aprender de Língua Portuguesa



Fonte: Orientações Didáticas do Movimento do Aprender: Língua Portuguesa 6º ano SESI (2015).

Em síntese, a análise da unidade revela que, embora a poesia esteja presente no livro didático (LD), o tratamento dado a ela é limitado, focando em aspectos superficiais do texto. Essa abordagem superficial deixa de explorar de maneira eficaz recursos poéticos como figuras de linguagem, recursos estilísticos e a expressividade do texto, essenciais para compreender a relação de sentido que se estabelece no poema; atividades insuficientes para proporcionar uma experiência literária enriquecedora aos estudantes, como destaca Helder Pinheiro (2020, p. 104),

Num país em que milhares de crianças e jovens têm acesso à poesia apenas através do livro didático, a ampliação do número de poemas nestas obras, com orientações de leitura que levam em conta a dimensão estética do texto - não meramente técnica -, seria bem-vinda.

O livro do professor, por sua vez, segue uma organização didática por meio de instruções ao longo das bordas das páginas. Esse recurso tem por objetivo os professores no planejamento e execução das atividades propostas, destacando a articulação entre os elementos do capítulo. No entanto, trata-se de um material concebido e elaborado com foco nas diretrizes educacionais do Sistema SESI-SP de Ensino, o que resulta em um evidente desalinhamento entre as propostas do livro e as demandas pedagógicas da escola investigada nesta pesquisa, refletindo uma decisão política em sua escolha, sem a participação direta de professores e gestores na seleção do material.

Em consonância com esta discussão, a investigação conduzida por Sheila Oliveira Lima (2016, p. 24-29), acerca da presença e da abordagem da leitura literária nos livros didáticos do Ciclo 1, do EF, traz à tona questões fundamentais que se relacionam diretamente com a discussão sobre o lugar da poesia no material didático. A autora observa que, apesar de haver uma quantidade considerável de textos nos livros, muitos deles não se configuram como literatura propriamente dita, especialmente no que se refere à poesia. A análise qualitativa revela que as obras literárias frequentemente são mutiladas ou apresentadas de maneira superficial, o que prejudica a experiência estética e a conexão do aluno com o texto. Essa realidade é alarmante, uma vez que a poesia, com sua riqueza linguística e capacidade de evocar emoções, representa um espaço privilegiado para o desenvolvimento da subjetividade e da sensibilidade estética nas crianças.

Além disso, Lima (2016) defende que a formação do leitor deve estar alicerçada na subjetividade e na vivência pessoal com os textos. A leitura de poesia,

em particular, proporciona uma oportunidade singular para que os alunos se conectem emocionalmente com a linguagem e explorem significados de forma mais densa. Contudo, a pesquisa aponta que as atividades propostas nos livros didáticos frequentemente não favorecem essa conexão, restringindo os alunos a uma leitura funcional, que não estimula a reflexão crítica ou a apreciação estética. Essa limitação é um aspecto central na discussão sobre a urgência de uma abordagem mais rica e diversificada dos textos poéticos, a qual permita aos alunos experimentar a poesia em sua totalidade.

Por último, a pesquisa de Lima (2016) sugere que a inclusão de uma variedade de gêneros literários, incluindo a poesia, deve ser acompanhada de atividades que promovam a leitura compartilhada e a reflexão coletiva. Essas práticas são fundamentais para que os alunos possam negociar significados e estabelecer uma relação mais significativa com os textos. Assim, a pesquisa reforça a necessidade de reavaliar os fundamentos das abordagens pedagógicas em relação à literatura e à poesia nos livros didáticos, promovendo uma formação leitora que valorize a subjetividade e a experiência estética como elementos centrais no processo educativo.

Segundo Helder Pinheiro (2018), a situação se agrava ainda mais pela ausência de políticas públicas que garantam um acervo literário adequado para as bibliotecas das escolas públicas. A falta de investimento em bibliotecas escolares compromete a utilização dos livros de literatura, impedindo que se tornem recursos fundamentais para a formação do leitor. Este problema é particularmente sensível no caso da poesia; gênero que demanda uma abordagem específica e cuidadosa para ser adequadamente compreendido e apreciado.

Sob essa ordem de ideias, ganha relevâncias políticas públicas de promoção da leitura do texto literário no Brasil, que têm buscado atender às demandas educacionais e culturais da sociedade, configurando-se como ferramentas estratégicas para o fortalecimento do vínculo entre literatura e escola. Destacam-se nesse cenário o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) e o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), com ênfase no PNLD Literário. Extinto em 2017, o PNBE deu lugar ao PNLD Literário, oficialmente incorporado ao PNLD em 2018. Diferentemente do PNBE, que colocava a literatura no âmbito do acervo coletivo das bibliotecas, o PNLD Literário insere as obras no centro das

práticas pedagógicas, vinculando-as diretamente à sala de aula e ao trabalho sistemático dos professores.

O PNLD Literário é organizado como parte do Programa Nacional do Livro e do Material Didático, responsável pela aquisição e distribuição de materiais destinados à composição do acervo escolar. No caso das obras literárias, elas são escolhidas pelas escolas com base no Guia Digital do PNLD e em critérios estabelecidos no edital do programa, que compartilham aspectos como gênero literário, tema, qualidade textual e adequação aos objetivos pedagógicos da instituição.

Essa transição da biblioteca para a sala de aula promoveu não apenas maior visibilidade para as obras literárias, mas também fortaleceu o papel do professor como mediador na formação de leitores. As escolas recebem as obras, conforme as categorias e segmentos definidos no edital, como Educação Infantil, Anos Iniciais e Finais do EF e Ensino Médio, permitindo maior precisão na seleção de conteúdos inseridos ao perfil e às necessidades dos alunos.

A partir do PNLD Literário, os livros passaram a ser distribuídos aos estudantes junto aos materiais didáticos escolares, promovendo um acesso mais imediato e individualizado. Além disso, os alunos podem manter os livros durante todo o ano letivo, possibilitando não apenas a leitura em sala de aula, mas também em seus lares, envolvendo as famílias no processo de formação leitora. Esse aspecto diferencia o PNLD Literário do modelo anterior, ao ampliar significativamente as condições de acesso e uso das obras.

Nesse contexto, torna-se relevante avaliar como as obras literárias, especialmente os textos poéticos, têm sido incorporadas aos materiais destinados ao EF – Anos Finais, público alvo desta pesquisa. Para tanto, fez-se um levantamento das coleções disponibilizadas nos anos de 2018 e 2020, a fim de verificar a valorização (ou a não valorização) do texto poético no contexto educacional.

Em 2018, o PNLD Literário não contemplou a oferta de acervos literários para os anos finais do EF (6º ao 9º). Foi apenas em 2020 que o Programa passou a disponibilizar obras literárias para essa etapa do ensino, configurando um marco significativo para a inserção da literatura nas escolas públicas. No entanto, a implementação desse avanço não foi uniformemente alcançada em todas as instituições. Ao consultar o PDDE Interativo da EMEF Prof^a Amélia Abujamra Maron,

instituição em que a pesquisadora atua, foi constatado que a escola não aderiu a nenhum programa do governo federal voltado ao livro literário, uma vez que a Secretaria Municipal de Educação (SME) não aderiu ao PNLD. Essa informação foi confirmada pelo diretor da escola e pela própria SME, evidenciando uma limitação no acesso a acervos literários no âmbito da escola.

Esse cenário aponta para um desafio mais amplo relacionado à distribuição e ao acesso à literatura nas escolas públicas brasileiras, evidenciando uma desconexão entre as políticas nacionais de incentivo à leitura e a realidade das escolas municipais. A ausência de adesão não só restringe a disponibilidade de livros nas bibliotecas escolares, mas também compromete a formação dos estudantes, sobretudo em relação a gêneros literários menos valorizados, como a poesia.

O edital do PNLD Literário 2020 trouxe uma organização sistemática das obras em duas categorias: a categoria 1, destinada aos estudantes do 6º e 7º anos, e a categoria 2, voltada para o 8º e 9º anos. As escolas que firmaram adesão ao programa previamente puderam selecionar acervos compostos por 25 obras literárias, destinadas às bibliotecas escolares, além de escolherem duas obras específicas para cada estudante. Na categoria 1, que abrange o público-alvo deste estudo, foram disponibilizados 14 acervos, totalizando 350 títulos. Contudo, a presença do texto poético nesses acervos é notavelmente limitada. Dos 350 títulos disponíveis, apenas 32 são de poemas. Esse número reduz-se ainda mais ao considerar que muitos desses títulos se repetem entre os acervos, totalizando efetivamente 16 títulos distintos de poesia. Além disso, a distribuição desses títulos nos acervos é desigual: enquanto alguns acervos incluem até quatro livros de poemas, outros apresentam apenas um. Essa discrepância evidencia a marginalização do texto poético no processo de seleção e organização dos acervos, levantando questionamentos sobre a valorização da poesia no currículo escolar.

A seguir, o Quadro ilustra a formação dos acervos da categoria 1 do PNLD Literário de 2020, destacando a proporção de obras poéticas em relação ao total de títulos:

Quadro 1 - Formação de acervos: categoria 1 (6º e 7º anos)

CÓDIGO	GÊNERO
1	Conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular
2	Livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos

3	Memória, diário, biografia, relatos de experiências
4	Obras clássicas da literatura universal
5	Poema
6	Romance

Fonte: elaborado pela autora a partir de uma pesquisa no site do FNDE.

Quadro 2 - Lista de coleções do acervo 1

Código volume	Volume	Gênero	Quantidade
0594L20601024IL	O BARQUEIRO E O CANOEIRO	5	1
0345L20601024IL	DESAFIOS DE CORDEL	5	1

Fonte: elaborado pela autora a partir de uma pesquisa no site do FNDE.

Quadro 3 - Lista de coleções do acervo 2

Código volume	Volume	Gênero	Quantidade
0685L20601024IL	A MENINA DOS SONHOS DE RENDA	5	1
0024L20601024IL	ENTRE LINHAS	5	1
0599L20601024IL	HISTÓRIAS PRA BOI PENSAR: TRÊS LENDAS AFRICANAS EM CORDEL	5	1

Fonte: elaborado pela autora a partir de uma pesquisa no site do FNDE.

Quadro 4 - Lista de coleções do acervo 3

Código volume	Volume	Gênero	Quantidade
0590L20601024IL	NAO SOU NADA	5	1

Fonte: elaborado pela autora a partir de uma pesquisa no site do FNDE.

Quadro 5 - Lista de coleções do acervo 4

Código volume	Volume	Gênero	Quantidade
0461L20601024IL	BRINQUEDOS MIÚDOS E GRAÚDOS NASCIDOS DA BARRIGA DA LÍNGUA PORTUGUESA	5	1
0315L20601024IL	POESIA D'ÁGUA	5	1

Fonte: elaborado pela autora a partir de uma pesquisa no site do FNDE.

Quadro 6 - Lista de coleções do acervo 5

Código volume	Volume	Gênero	Quantidade
0323L20601024IL	O PODER DA NATUREZA	5	1
0466L20601024IL	TEADORAR	5	1

Fonte: elaborado pela autora a partir de uma pesquisa no site do FNDE.

Quadro 7 - Lista de coleções do acervo 6

Código volume	Volume	Gênero	Quantidade
0229L20601024IL	AS PALAVRAS VOAM	5	1
0080L20601024IL	CANTIGAS DE ADOLESCER	5	1

Fonte: elaborado pela autora a partir de uma pesquisa no site do FNDE.

Quadro 8 - Lista de coleções do acervo 7

Código volume	Volume	Gênero	Quantidade
0249L20601024IL	BERIMBAU E OUTROS POEMAS	5	1
0312L20601024IL	PARA QUERER BEM	5	1

Fonte: elaborado pela autora a partir de uma pesquisa no site do FNDE.

Quadro 9 - Lista de coleções do acervo 8

Código volume	Volume	Gênero	Quantidade
0315L20601024IL	POESIA D'ÁGUA	5	1
0323L20601024IL	O PODER DA NATUREZA	5	1

Fonte: elaborado pela autora a partir de uma pesquisa no site do FNDE.

Quadro 10 - Lista de coleções do acervo 9

Código volume	Volume	Gênero	Quantidade
0296L20601024IL	CORDEL ADOLESCENTE, O XENTE!	5	1
0594L20601024IL	O BARQUEIRO E O CANOEIRO	5	1
0229L20601024IL	AS PALAVRAS VOAM	5	1
0080L20601024IL	CANTIGAS DE ADOLESCER	5	1

Fonte: elaborado pela autora a partir de uma pesquisa no site do FNDE.

Quadro 11 - Lista de coleções do acervo 10

Código volume	Volume	Gênero	Quantidade
0249L20601024IL	BERIMBAU E OUTROS POEMAS	5	1
0312L20601024IL	PARA QUERER BEM	5	1

Fonte: elaborado pela autora a partir de uma pesquisa no site do FNDE.

Quadro 12 - Lista de coleções do acervo 11

Código volume	Volume	Gênero	Quantidade
0466L20601024IL	TEADORAR	5	1
0024L20601024IL	ENTRE LINHAS	5	1
0461L20601024IL	BRINQUEDOS MIÚDOS E GRAÚDOS NASCIDOS DA BARRIGA DA LÍNGUA PORTUGUESA	5	1

Fonte: elaborado pela autora a partir de uma pesquisa no site do FNDE.

Quadro 13 - Lista de coleções do acervo 12

Código volume	Volume	Gênero	Quantidade
0590L20601024IL	NAO SOU NADA	5	1
0296L20601024IL	CORDEL ADOLESCENTE, Ó XENTE!	5	1
0007L20601024IL	SALOPÃO: UM JUMENTO DO SERTÃO	5	1

Fonte: elaborado pela autora a partir de uma pesquisa no site do FNDE.

Quadro 14 - Lista de coleções do acervo 13

Código volume	Volume	Gênero	Quantidade
0599L20601024IL	HISTÓRIAS PRA BOI PENSAR: TRÊS LENDAS AFRICANAS EM CORDEL	5	1

Fonte: elaborado pela autora a partir de uma pesquisa no site do FNDE.

Quadro 15 - Lista de coleções do acervo 14

Código volume	Volume	Gênero	Quantidade
0685L20601024IL	A MENINA DOS SONHOS DE RENDA	5	1
0345L20601024IL	DESAFIOS DE CORDEL	5	1
0007L20601024IL	SALOPÃO: UM JUMENTO DO SERTÃO	5	1

Fonte: elaborado pela autora a partir de uma pesquisa no site do FNDE.

Esse panorama aponta para uma sub-representação da poesia nos materiais distribuídos, uma escolha que contrasta com o potencial formativo e estético do gênero poético. Isso reflete uma tendência histórica no sistema educacional de priorizar textos narrativos, em detrimento do gênero lírico, que exige uma abordagem diferenciada de leitura e interpretação. A análise da presença do texto poético no PNLD Literário 2020 permite, assim, problematizar as decisões subjacentes ao processo de seleção de obras, fomentando reflexões sobre o papel que a poesia ocupa – ou deixou de ocupar na formação dos leitores contemporâneos.

Apesar das diferenças estruturais e objetivos específicos, tanto o PNBE quanto o PNLD Literário compartilham a preocupação com a formação de leitores no espaço escolar. Essa convergência é evidenciada pelo propósito comum de democratizar o acesso à literatura e fomentar práticas de leitura que contribuam para o desenvolvimento cultural e crítico dos estudantes. Contudo, a efetividade dessas políticas depende de uma mediação que transcenda a simples disponibilização de acervos, valorizando o papel ativo dos professores na criação de experiências significativas de leitura. Nesse sentido, Brandileone e Oliveira (2017, p. 325), no artigo “O lugar do PNBE e do PIBID na e para a formação de leitores”, destacam que “[...] o uso do acervo do PNBE concorre para efetivar uma política pública já consolidada, mas que carece de iniciativas que promovam a leitura dessas obras”. Tal observação reforça a necessidade de estratégias que assegurem não apenas o acesso às obras, mas também uma mediação comprometida, capaz de transformar o potencial do acervo em experiências literárias enriquecedoras.

A efetividade de qualquer programa de distribuição de livros depende, em última instância, do trabalho do professor como mediador competente e entusiasta da literatura. Formar leitores críticos requer mais do que a disponibilização de exemplares; exige uma abordagem planejada e sistemática, fundamentada em um

conhecimento aprofundado das obras literárias selecionadas. O professor precisa ser um investigador, capaz de promover atividades que conectem os textos às experiências dos alunos, explorando suas potencialidades estéticas e interpretativas. Nesse sentido, cabe investir na formação continuada dos professores de Língua Portuguesa para que se tornem mediadores mais qualificados e críticos. Uma mediação efetiva envolve não apenas o domínio do conteúdo literário, mas também a capacidade de criar situações de leitura que estimulem o diálogo, a reflexão e a apreciação estética.

Dessa forma, a formação docente se apresenta como elemento central para a implementação de práticas significativas para o ensino da poesia, uma vez que a mediação é determinante para a construção de leitores críticos e sensíveis à experiência literária. A fim de avançar na discussão, a próxima seção se dedicará a explorar como a literatura e a poesia estão apresentadas nos documentos oficiais da educação.

1.3 A LITERATURA E A POESIA NOS DOCUMENTOS OFICIAIS DA EDUCAÇÃO

A educação literária desempenha um papel fundamental na formação do jovem leitor, não apenas como meio de aquisição de conhecimento, mas como contribuição para o desenvolvimento de sua capacidade crítica, analítica e de expressão pessoal. Contudo, promover a literatura nas escolas envolve desafios significativos, muitas vezes associados à prevalência de outros gêneros textuais mais pragmáticos e úteis, como proposto nos documentos oficiais que regulamentam a EB. Esses textos normativos, ao privilegiar a instrução detalhada para a funcionalidade e a aplicabilidade imediata dos conteúdos, relegam a literatura para um papel secundário, limitando o potencial transformador e formativo que ela pode oferecer. Neste contexto, a *BNCC* (Brasil, 2018) e o *Currículo Paulista* (São Paulo, 2019), documentos que estabelecem as diretrizes para o ensino de Língua Portuguesa no EF – Anos Finais. A intenção é examinar a relevância atribuída ao ensino da literatura e compreender como a leitura literária é tratada nesta etapa do ensino, observando, especialmente, a posição que ocupa no processo educativo.

A leitura ocupa uma posição fundamental no ensino formal, pois, conforme aponta Zilberman (2012, p. 35), “[...] está no começo da aprendizagem e conduz às outras etapas do conhecimento. O campo do ensino mais próximo dela é o da

literatura [...]”. Esse vínculo entre leitura e literatura reforça a relevância de sua presença no processo educativo. De acordo com Cosson (2013), a prática formal da leitura tem início no EF e se estende ao longo da trajetória estudantil de crianças, adolescentes e jovens. No contexto da leitura literária, a Literatura transcende sua função de proporcionar prazer e frutificação estética, além de contribuir para o aprimoramento linguístico e comunicativo. Como destaca o autor, ela agrega valores humanos capazes de despertar emoções e promover transformações significativas na vida dos leitores. Esse potencial formador faz da Literatura um elemento indispensável na construção de uma educação integral e humanizadora.

O ensino de Literatura na disciplina de Língua Portuguesa tem historicamente se mostrado em descompasso com as abordagens teórico-metodológicas defendidas por estudiosos que consideram a Literatura um bem sociocultural e estético essencial, digno de ser valorizado, preservado e legitimado no espaço escolar – entendido como um ambiente de formação. Essa tensão também se reflete nos documentos oficiais que fundamentam e orientam as práticas pedagógicas nas escolas.

Diante disso, torna-se relevante investigar os saberes essenciais que esses documentos preveem em relação ao campo artístico-literário. Além disso, é fundamental compreender quais estratégias e metodologias de ensino são sugeridas para aplicar esses saberes, considerando as especificidades do contexto social dos estudantes. Para explorar essas questões, este tóico propõe-se a analisar as perspectivas adotadas pela *BNCC* (Brasil, 2018) e pelo *Currículo Paulista* (São Paulo, 2019) no que diz respeito aos objetivos e propósitos do ensino de Literatura. Inicialmente, será abordada a *BNCC*, seguida pela análise do *Currículo Paulista*, documento que se estrutura a partir da *BNCC*.

A *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC), aprovada em 2017, foi desenvolvida com o propósito de minimizar as disparidades nas políticas educacionais, promovendo a unificação dos currículos no âmbito nacional. Esse esforço busca estabelecer um padrão de qualidade na educação brasileira, garantindo que as diretrizes pedagógicas sejam orientadas por princípios comuns. Alinhada à *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB, nº 9.394/1996), a *BNCC* estabelece-se como uma referência normativa obrigatória para a elaboração e adequação dos currículos das redes de ensino, tanto públicos quanto privados, em todos os estados e municípios brasileiros. Como afirma o próprio documento, “redes

de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas” (Brasil, 2018, p. 5). Ao fornecer essa estrutura, a BNCC visa promover maior coerência e uniformidade no processo educativo, ajustando-se às diretrizes às necessidades e desafios do contexto educacional contemporâneo.

Assim, a *BNCC*, como política pública nacional para a EB, visa não apenas estabelecer um currículo comum, mas também contribuir para a harmonização de diversas políticas e ações em níveis federal, estadual e municipal. Isso inclui áreas como a formação de professores, a avaliação educacional, a criação de conteúdos pedagógicos e o estabelecimento de critérios para garantir a infraestrutura necessária para o desenvolvimento pleno da educação no país (Brasil, 2018, p. 8). A proposta é criar uma rede integrada de práticas educacionais que assegure condições adequadas para a formação integral dos estudantes, com qualidade e equidade em todos os níveis do ensino.

No contexto educacional brasileiro, a *BNCC* está organizada em três etapas principais: Educação Infantil, EF (dividido entre Anos Iniciais e Anos Finais) e Ensino Médio, sendo organizada por áreas do conhecimento, conforme previsto pela *Lei de Diretrizes e Bases* (Brasil, 1996). Cada área inclui um ou mais componentes curriculares, atualizando a antiga nomenclatura de disciplinas ou materiais. Para o contexto desta pesquisa, o foco recai sobre as diretrizes para o EF – Anos Finais, uma vez que esse é o público-alvo central do estudo.

Em consonância com as demandas contemporâneas da educação, oferece um conjunto articulado e progressivo de aprendizagens essenciais, que definem as competências e os conhecimentos que devem ser desenvolvidos ao longo da EB, abrangendo todas as etapas da escolaridade no Brasil

[...] de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2018, p. 7).

Partindo de uma perspectiva que integra valores educacionais e sociais, a *BNCC* (Brasil, 2018) busca garantir as "aprendizagens essenciais" para os alunos da EB ao valorizar o conhecimento historicamente construído, promovendo a

sociabilidade e o contato com o ambiente. Para alcançar esses objetivos, o documento delinea dez competências gerais, que conectam o processo pedagógico aos "direitos de aprendizagem e desenvolvimento" dos estudantes. Essas competências não são isoladas, mas se inter-relacionam, devendo orientar todas as práticas pedagógicas nas diversas áreas do conhecimento, de forma a garantir a aprendizagem integral do aluno em cada etapa da EB. Como observam Ana Porto e Luana Porto (2018, p. 17), a *BNCC* também enfatiza a importância de competências que envolvem não apenas o conhecimento, mas habilidades, atitudes, valores e a capacidade de aplicação desses saberes. Essa abordagem sugere que a EB, ao ser estruturada de acordo com esses preceitos, esteja, de alguma forma, alinhada com a lógica mercadológica, o que pode ser uma leitura crítica de sua aplicação.

Conforme argumentam as autoras, a associação do conceito de competência a uma lógica mercadológica se fundamenta “[...] pelo uso de termos da conhecida filosofia CHA - conhecimentos, habilidades e atitudes, implementada na área de gestão e administração de negócios” (Porto; Porto, 2018, p. 17). Sob essa perspectiva, a noção de competência adotada pela *BNCC* parece priorizar uma formação orientada exclusivamente para o mercado de trabalho, em detrimento de um processo educativo mais amplo, voltado para a vida, o aprimoramento intelectual, humano e cultural. Essa interpretação encontra respaldo na definição de competência apresentada no documento, onde se estabelece que esta consiste na

[...] como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania do mundo do trabalho (Brasil, 2018, p.8).

Para atender às exigências da sociedade contemporânea, o documento enfatiza a necessidade de formar indivíduos que compreendam seu contexto histórico e cultural, participem ativamente de práticas comunicativas, demonstrem criatividade, pensamento crítico e analítico, além de serem resilientes, colaborativos, produtivos e responsáveis. Nesse sentido, o desenvolvimento de competências para “aprender a aprender” é destacado como fundamental (Brasil, 2018, p. 14).

No que diz respeito às competências gerais, a *BNCC* enfatiza a valorização de diversas manifestações artísticas e culturais, abrangendo desde as manifestações locais até as globais, além de incentivar a participação ativa em práticas de produção artístico-cultural (Brasil, 2018, p. 9). Embora a inclusão de

múltiplas linguagens artísticas e culturais seja positiva, há uma ausência notável da Literatura no conjunto das competências propostas. Em nenhuma das dez competências gerais a palavra "Literatura" é mencionada, o que leva a inferir que, no documento, a Literatura ocupa um papel secundário, em contraste com outras formas de expressão cultural e artística. Este ponto será explorado mais detalhadamente a seguir.

No processo de organização curricular, a *BNCC* (Brasil, 2018) não se limita apenas às competências gerais, mas também se estrutura por áreas do conhecimento, com cada área reunindo um ou mais componentes. Divide-se nas áreas de conhecimento: Linguagens, Matemática, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Ensino Religioso, sendo que cada uma contempla um conjunto de competências e habilidades prioritárias, conforme estabelecido para o EF e EM. O componente curricular de Língua Portuguesa compõe o eixo de Linguagens juntamente com Artes, Educação Física e Inglês. Essas áreas, ao contrário de uma abordagem segmentada do saber, buscam promover a integração entre os conhecimentos, permitindo aos estudantes o desenvolvimento das competências gerais de forma integrada. O que se destaca aqui, no entanto, é a área de Linguagens, que, ao excluir a Literatura como componente curricular obrigatório e incorporá-la como parte da Língua Portuguesa, reforça uma concepção educacional já presente em contextos anteriores.

A ausência da Literatura como uma disciplina obrigatória no EF não constitui uma inovação. Conforme apontado na análise de Ana Porto e Luana Porto (2018, p. 18), a *LDB*, em vigor desde a década de 1990, também omitia a Literatura como componente curricular, e após duas décadas, esse quadro permaneceu inalterado, refletindo a persistente desvalorização da leitura literária como elemento essencial para a formação do indivíduo. A permanência dessa lacuna demonstra como a literatura tem sido relegada a um segundo plano na formação escolar, sendo tratada apenas como apêndice da Língua Portuguesa, sem o devido reconhecimento de sua importância para o desenvolvimento integral dos alunos.

Desse modo, a *BNCC* promove o apagamento do estudo do texto literário, pois ligado ao pressuposto de que a literatura é suplemento da área de Linguagens (no EF) e de Linguagens, Códigos e suas Tecnologias (no EM), identificada, portanto, como componente curricular da Língua Portuguesa. Não obstante, o documento dê a ela lugar no campo artístico-literário (manifestação linguística do

campo das Artes), restringe-a ao *status* de objeto do conhecimento do componente Língua Portuguesa, o que implica em dizer que o ensino da literatura é um segmento do ensino da língua. É preciso destacar, entretanto, que a desimportância do estudo do texto literário vem sendo discutido desde 1980, quando surgem pesquisas no âmbito da educação literária com ênfase na formação de leitor, como a de Zilberman (2012), que apontam para a crise da leitura literária nas escolas.

A seguir, apresenta-se as dez competências específicas do componente curricular de Língua Portuguesa, conforme delineado na *BNCC*, para explorar como elas se relacionam com a prática de ensino da literatura e a formação do leitor.

Quadro 16 - Competências específicas de Língua Portuguesa

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LÍNGUA PORTUGUESA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL
<ol style="list-style-type: none"> 1. Compreender a língua como fenômeno cultural, histórico, social, variável, heterogêneo e sensível aos contextos de uso, reconhecendo-a como meio de construção de identidades de seus usuários e da comunidade a que pertencem. 2. Apropriar-se da linguagem escrita, reconhecendo-a como forma de interação nos diferentes campos de atuação da vida social e utilizando-a para ampliar suas possibilidades de participar da cultura letrada, de construir conhecimentos (inclusive escolares) e de se envolver com maior autonomia e protagonismo na vida social. 3. Ler, escutar e produzir textos orais, escritos e multissemióticos que circulam em diferentes campos de atuação e mídias, com compreensão, autonomia, fluência e criticidade, de modo a se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos, e continuar aprendendo. 4. Compreender o fenômeno da variação linguística, demonstrando atitude respeitosa diante de variedades linguísticas e rejeitando preconceitos linguísticos. 5. Empregar, nas interações sociais, a variedade e o estilo de linguagem adequados à situação comunicativa, ao(s) interlocutor(es) e ao gênero do discurso/gênero textual. 6. Analisar informações, argumentos e opiniões manifestados em interações sociais e nos meios de comunicação, posicionando-se ética e criticamente em relação a conteúdos discriminatórios que ferem direitos humanos e ambientais. 7. Reconhecer o texto como lugar de manifestação e negociação de sentidos, valores e ideologias. 8. Selecionar textos e livros para leitura integral, de acordo com objetivos, interesses e projetos pessoais (estudo, formação pessoal, entretenimento, pesquisa, trabalho etc.). 9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura. 10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais.

Fonte: *BNCC* (Brasil, 2018, p. 87).

Ao examinar as competências propostas pela *BNCC*, observa-se que a competência 9 é a que diretamente se refere ao estudo de literatura, destacando a importância da leitura literária para o desenvolvimento do senso estético, da fruição, do reconhecimento das dimensões lúdicas e do imaginário, além do potencial transformador da experiência com a literatura. Essa competência reconhece a literatura como um campo essencial para a formação cultural e cidadã do aluno, pois

permite o acesso a formas de encantamento e reflexão crítica sobre o mundo. No entanto, ao se limitar ao reconhecimento da literatura como fruição estética e humana, há um risco de tratar a literatura apenas como um veículo de prazer, sem que se considere sua função crítica, analítica e reflexiva no processo de formação do sujeito crítico e engajado socialmente.

Nessa perspectiva, o documento considera a literatura como mais uma expressão artística e cultural, destacando sua importância ao lado de outras formas de manifestação cultural, como as letras de *hip hop* e os textos da cultura digital. Vale ressaltar que a cultura *hip hop*, por exemplo, possui um rico campo literário, com suas letras frequentemente carregadas de poesia, crítica social e profundidade narrativa; aspectos que merecem reconhecimento e valorização no contexto educacional. No entanto, o destaque dado a essas manifestações culturais contemporâneas pelo documento pode, em alguns casos, sugerir uma redução do espaço dedicado à literatura tradicional nos currículos escolares. Essa interpretação, contudo, não deve ser entendida como uma diminuição do valor da literatura, mas como um convite a expandir o conceito de produção literária, reconhecendo a diversidade de vozes e formas de expressão que compõem o panorama cultural atual. Esse entendimento merece ser debatido, uma vez que, embora diferentes formas de expressão artística sejam agrupadas no domínio das artes, elas não são idênticas em sua natureza e apresentam distinções em relação ao valor estético atribuído a cada uma (Porto, A.; Porto, L., 2018).

Ademais, as expressões artístico-culturais são frequentemente associadas a aspectos como ludicidade, fantasia, encantamento e magia. No entanto, trabalhar com a literatura vai muito além dessas dimensões. Esse trabalho demanda o reconhecimento da especificidade da linguagem literária, a valorização da apreciação estética do texto e a construção de sentidos para aquilo que é lido. Também inclui compreender a relevância da leitura para o desenvolvimento do indivíduo e sua visão de mundo, aspectos que, idealmente, estariam vinculados à educação literária e à formação de leitores literários. Contudo, o texto da BNCC (Brasil, 2018) não parece evidenciar essa perspectiva.

No âmbito das práticas de linguagem, objetos do conhecimento e habilidades direcionadas ao EF – Anos Finais, a *BNCC* enfatiza a importância de sustentar a formação do adolescente rumo à independência intelectual. Essa etapa é marcada por um maior protagonismo dos jovens em práticas de linguagem tanto dentro

quanto fora do contexto escolar, permitindo uma participação mais crítica e engajada em variadas situações de comunicação. Esse processo favorece não apenas o aperfeiçoamento de saberes, mas também o estabelecimento de conexões com outras áreas do conhecimento, criando, assim, um momento oportuno para o fortalecimento do letramento literário.

Conforme exposto na *BNCC* (Brasil, 2018), o componente curricular de Língua Portuguesa propõe a exploração de diversos gêneros textuais, organizados em quatro campos de atuação: artístico-literário, práticas de estudo e pesquisa, jornalístico-midiático e atuação na vida pública. O objetivo é ajudar os alunos a compreenderem a diversidade da língua, que varia conforme o contexto. A proposta do estudo desses gêneros parte das práticas de linguagem já vivenciadas pelos jovens, ampliando-as para novas experiências (Brasil, 2018, p. 136).

No cenário contemporâneo, marcado pela presença das práticas digitais, a *BNCC* destaca a importância de integrar textos “multissemióticos e multimidiáticos” à educação. Esse enfoque visa a promover os “multiletramentos”, permitindo que os estudantes interajam com a produção e consumo de conteúdos digitais, como fotos, vídeos, podcasts e outros formatos disponíveis na Web. O documento reconhece a natureza democrática da internet, onde todos podem acessar e criar conteúdos, e questiona a necessidade de a escola também se adaptar a esse ambiente (Brasil, 2018, p. 68).

Entretanto, apesar de valorizar o letramento digital, a *BNCC* não dá a mesma ênfase à formação de leitores literários, que deveriam ser “[...] capazes de reconhecer processos de produção e recepção de textos literários [...]” (Porto, A.; Porto, L., 2018, p. 20). Enquanto os textos digitais ganham destaque, as práticas de leitura literária são negligenciadas como parte essencial da formação no campo das Linguagens. Isso é evidenciado pela ausência de uma abordagem clara sobre a literatura na *BNCC*, em contraste com as diversas menções aos textos digitais no documento (Porto, A.; Porto, L., 2018).

No Estado de São Paulo, em conformidade com o caráter normativo da *BNCC*, iniciou-se a elaboração do *Currículo Paulista* por meio de um processo contínuo de colaboração entre Estados e Municípios. Esse trabalho, iniciado em 2018, envolveu a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (Seduc-SP), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação de São Paulo (Undime-SP) e representantes da rede privada. Desenvolvido no âmbito do ProBNCC instituído pela

Portaria MEC Nº 331, está alinhado à Meta 7 do Plano Nacional de Educação (PNE), que visa estabelecer diretrizes pedagógicas, indicadores de avaliação e índices de qualidade na educação. O regime de colaboração busca superar a fragmentação das políticas educacionais, aprimorar a aprendizagem dos estudantes e promover a integração das diferentes etapas da educação básica.

A construção do documento contou com a participação ativa de professores, gestores, dirigentes, estudantes e membros da sociedade civil, que atuaram como coautores no processo, garantindo uma abordagem mais democrática e representativa para a formulação curricular.

A primeira versão do currículo foi baseada na análise das proposições da *BNCC*, comparadas com os documentos curriculares das diversas redes de ensino: municipais, estaduais e privadas. Disponibilizada para consulta pública online, contou com a participação de 44.443 pessoas, que contribuíram com mais de 103 mil sugestões para o texto introdutório e cerca de 2,5 milhões para os textos relacionados às etapas de escolaridade e componentes curriculares (São Paulo, 2019, p. 15).

As sugestões relevantes e alinhadas às diretrizes da *BNCC* foram incorporadas ao documento, resultando na segunda versão do *Currículo Paulista*. Essa versão foi amplamente debatida em 82 seminários regionais, reunindo 29.786 professores, gestores e representantes das redes pública e privada de 611 municípios de São Paulo (São Paulo, 2019). Durante as discussões, foram apresentadas propostas de inclusão, revisão e exclusão de habilidades nos componentes curriculares da Educação Infantil e do EF.

Após os seminários, as contribuições foram analisadas pelos redatores do currículo, e as sugestões pertinentes foram incorporadas na terceira versão. Este documento foi submetido ao Conselho Estadual de Educação em dezembro de 2018 e, posteriormente, aprovado em junho de 2019. O Currículo Paulista foi homologado oficialmente em agosto de 2019, consolidando-se como referência para a educação no estado.

O *Currículo Paulista* (São Paulo, 2018) estabelece uma estrutura que organiza os conteúdos e objetivos de aprendizagem de todas as áreas do conhecimento forma sistematizada, aqui interessa o componente de Língua Portuguesa, que servirá de parâmetro no momento da elaboração das propostas das instituições escolares. Baseando-se na *BNCC* (Brasil, 2018), cujas as proposições

essenciais foram mantidas, dada a sua natureza normativa, o *Currículo Paulista* (São Paulo, 2019) definiu a apresentação dos objetivos de aprendizagem por ano de escolaridade, as competências e habilidades a serem desenvolvidas em cada etapa da EB. Essa abordagem permite uma maior integração entre os dois documentos, além de possibilitar a identificação e a atualização direta entre os objetivos de aprendizagem em níveis estadual e nacional.

No componente de língua portuguesa, em consonância com a *Base Nacional Comum Curricular*, o *Currículo Paulista* sustenta a perspectiva enunciativo-discursiva, entendendo, portanto, a linguagem como prática social:

[...] o que coloca como necessidade considerar, em todos os eixos do componente - Leitura, Produção de textos, Oralidade, Análise linguística e semiótica -, as práticas de linguagem que se dão em dado contexto entre os sujeitos sociais e historicamente situados em uma interação sempre responsiva; coloca ainda a necessidade de articular todos esses eixos na promoção de uma aprendizagem voltada à formação integral de sujeitos que dominem a leitura e a escrita [...] (São Paulo, 2019, p. 69).

Essa perspectiva, fundamentada na interação responsiva entre sujeitos sociais, enfatiza a formação integral, destacando a leitura e a escrita como competências centrais para a cidadania ativa. Sob esse prisma, a leitura não deve ser entendida apenas como decodificação, mas como prática interpretativa e crítica, capaz de promover o engajamento com os discursos que permeiam a sociedade. Da mesma forma, a escrita assume um papel de produção significativa de sentidos, ancorada em contextos reais de uso da linguagem.

Nesse sentido, o texto é tomado como gênero discursivo e assume um papel central em todo o processo de aprendizagem, portanto, o texto literário dentro do *Currículo Paulista* deve ser lido na perspectiva do gênero e da sua esfera discursiva de circulação, considerada a sua relevância social e educacional dentro do percurso formativo do aluno. No documento curricular, a Literatura é abordada como um componente essencial para a formação integral dos estudantes, destacando a importância da leitura literária como prática que vai além do simples reconhecimento dos elementos textuais, promovendo uma experiência estética e crítica (São Paulo, 2019, p. 82). A literatura é apresentada como um meio de humanização, permitindo o contato com uma diversidade de valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, promovendo a empatia e o respeito às diferenças (São Paulo, 2019).

No que diz respeito especificamente ao “campo artístico-literário”, que abrange a Literatura, o documento curricular destaca sua relevância ao promover

experiências de leitura e criação artística que dialogam com a visão de Antonio Candido (2004, p. 175), para quem a literatura pode ser compreendida como um "sonho acordado" das civilizações desempenhando um papel essencial para o equilíbrio social, assim como o sonho durante o sono é indispensável para o equilíbrio psíquico.

O documento paulista não apresenta uma orientação metodológica clara, como pode ser ilustrado pelo trecho a seguir, que descreve as expectativas em relação ao aluno mas sem direcionar especificamente o processo de ensino-aprendizagem:

[...] destaca o trabalho com textos da literatura voltado à formação do leitor literário. Entende-se aqui leitor literário como aquele capaz de fruir um texto, reconhecer suas camadas valorativas, colocar-se em relação a ele, considerar sua recepção no contexto histórico original de produção e atualizar sentidos, observando as permanências e impermanências; é o leitor que constrói um repertório que lhe permite também observar que as produções literárias integram uma cadeia discursiva, pertencendo a uma dada tradição que constrói seus próprios modos de fabulação e expressão (São Paulo, 2019, p. 84).

O trecho citado sublinha a importância de formar um leitor literário capaz de fruir o texto em sua totalidade, acompanhando suas múltiplas camadas e situando-o historicamente. No entanto, a falta de uma abordagem metodológica específica sobre como desenvolver essa competência no aluno pode resultar em uma abordagem superficial, em que os textos literários acabam sendo consumidos apenas em seu aspecto imediato e funcional, sem que se incentive o aprofundamento crítico e reflexivo proposto pela citação. Assim, é necessário que a educação literária no contexto escolar vá além da simples leitura, promovendo um contato mais profundo com os textos e com o contexto histórico e cultural que os envolve, para que o aluno possa construir um repertório literário robusto e plural, conforme destacado pela citação.

Diante do exposto, observa-se que tanto a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil, 2018) quanto o *Currículo Paulista* (São Paulo, 2019) evidenciam e perpetuam as limitações já observadas no ensino de Literatura nas escolas. Contudo, reconhecendo a importância da leitura de textos literários para a formação humana, o desenvolvimento do hábito de leitura e a necessidade de oferecer, na EB, o acesso a práticas leitoras que despertem a emoção estética e propiciem a construção de sentidos nos textos lidos, assim como a formação de um leitor crítico e reflexivo, defende-se a imprescindibilidade da escolarização da Literatura.

No que tange ao gênero poético, observa-se que a palavra poesia aparece uma única vez, revelando o indício do desvalor desse gênero literário; aspecto que sinaliza, uma vez mais, para a relevância dessa pesquisa, que coloca a poesia como centro do ensino e da aprendizagem.

A *BNCC* define a poesia como um gênero literário que deve ser explorado de maneira ampla e diversificada, focando em habilidades específicas de leitura e interpretação. As habilidades propostas englobam

[...] 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, 2018, p. 161).

Essa habilidade destaca a oralidade como uma dimensão fundamental no ensino de poesia, apoiando a importância da declamação e da performance na experiência literária. A inclusão de aspectos como gestualidade e entonação amplia as possibilidades pedagógicas. A integração de projetos de recital poético e uso de gravação poderia ampliar a efetividade dessa habilidade.

Já o *Currículo Paulista* (São Paulo, 2019, p. 133) propõe que os alunos sejam capazes de produzir poemas: “[...] Criar 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”. A presença desses elementos aponta para uma valorização da poesia como forma de expressão literária, com destaque para a exploração de seus aspectos formais e criativos. Isso sugere um direcionamento para a produção criativa dos alunos, incentivando a exploração do próprio processo de composição poética. É uma tentativa válida de integrar a poesia com as novas formas de expressão artística e de promover uma abordagem mais interdisciplinar no ensino da literatura. Deve-se, entretanto, buscar um equilíbrio entre o uso das novas mídias e a compreensão da linguagem poética, com a finalidade de desenvolver nos alunos uma leitura crítica e criativa das múltiplas formas de expressão poética que surgem na contemporaneidade.

Isso posto, passa-se a análise do Projeto Político Pedagógico (PPP), que norteia as ações da escola. Nele, estão explicitadas as metas a serem atingidas e os princípios pedagógicos da instituição de ensino. A elaboração do Plano Político Pedagógico deve ser realizada de maneira coletiva, inclusiva, cooperativa e, especialmente, formativa, com o objetivo de analisar e considerar cuidadosamente

tanto as circunstâncias internas quanto as externas que afetam a escola. A partir dessa avaliação, o plano estabelecerá suas metas e objetivos.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) da EMEF Profa. Amélia Abujamra Maron (Ourinhos, 2021) está alicerçado em duas premissas fundamentais: a comunidade em que a escola está inserida e a visão do aluno como ser integral. A escola busca engajar seus alunos, oferecendo bem-estar e despertando a motivação necessária para aprender, enquanto se estabelece como um espaço de acolhimento na comunidade. No entanto, alcançar uma educação de qualidade é um processo complexo que envolve várias variáveis e requer constante replanejamento e reflexão.

O PPP da escola é construído e reconstruído de forma coletiva e democrática, envolvendo a participação de todos os membros da comunidade escolar, incluindo professores, alunos, pais, inspetores, cozinheiros e demais funcionários. Essa construção colaborativa é necessária para garantir que o documento reflita as demandas e necessidades da comunidade, promovendo uma educação inclusiva e democrática que vá ao encontro dos sonhos e expectativas de todos.

A escola reconhece que a educação de qualidade não pode ser alcançada por uma única pessoa, mas sim através da interação constante entre todos os envolvidos. Para isso, o PPP visa a construir uma identidade única para a escola, superando a fragmentação do conhecimento e ressignificando o papel da escola na sociedade contemporânea.

A visão da escola é formar alunos completos, capazes de exercer a cidadania de forma crítica e ativa, transformando a realidade social, política, cultural e profissional em que vivem. Para isso, o PPP estabelece objetivos gerais e específicos que orientam as ações da escola, como a promoção de formação permanente para professores, a criação de espaços de escuta para os alunos, a vivência e experiência da pesquisa, a promoção de eventos culturais e sociais, e o engajamento em competições do conhecimento.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMEF Amélia, como destacado no Regimento Comum das Escolas Municipais de Ourinhos, reflete uma concepção de aprendizagem baseada na construção do conhecimento e na formação crítica, social, solidária e democrática dos alunos. Esta orientação se alinha à *LDB 9394/96* e à *Constituição Federal* de 1988, que garantem o pluralismo de ideias e concepções pedagógicas na educação, permitindo que a escola adote diversas

metodologias para atender às necessidades educacionais da sociedade moderna. Anualmente, ao final do ano letivo, a Rede de Ensino realiza uma revisão do PPP, alinhando-o aos documentos oficiais e considerando as reflexões, desafios e objetivos para o ano seguinte.

Esse processo de avaliação é coletivo e inclui a participação de todos os membros da comunidade escolar – profissionais, alunos, famílias e a comunidade em geral. A avaliação tem como objetivo aprimorar as práticas educativas e deve ser baseada em documentação pedagógica rigorosa, com observações e registros detalhados. Ela se divide em dois âmbitos: o individual, que analisa a contribuição de cada participante na construção do PPP, e o coletivo, que envolve a deliberação sobre o PPP como um todo.

A escola valoriza o protagonismo estudantil, promovendo metodologias que incentivem a participação ativa dos alunos na construção do conhecimento. O professor atua como mediador, pesquisando e compreendendo como os alunos constroem e aprendem, com o objetivo de consolidar uma aprendizagem significativa. A educação é orientada para o desenvolvimento de competências que auxiliem os alunos na resolução de problemas e na construção de seus projetos de vida.

A proposta curricular da escola foca no desenvolvimento de competências e habilidades que permitam aos estudantes aplicar seus conhecimentos acadêmicos em situações do cotidiano. A avaliação é vista como uma parte fundamental do processo de ensino e aprendizagem, orientando tanto a prática pedagógica quanto o desenvolvimento do aluno. Avaliações são realizadas de forma contínua e sistemática, considerando aspectos cognitivos, psicológicos, socioafetivos e psicomotores.

O plano de ação, descrito no PPP, é elaborado com base na matriz de tarefas 5W3H⁶, uma ferramenta de gestão de projetos que define o que será feito, por que, quem será responsável, onde, quando, como e quanto custará. Esse plano alinha as ações e projetos da escola aos objetivos e missão estabelecidos, garantindo que os projetos, sejam eles intra ou extra-sala, contribuam para a educação integral dos alunos.

⁶ A matriz de tarefas 5W3H é uma ferramenta amplamente utilizada na administração e gestão de projetos para organizar e detalhar ações e responsabilidades. Ela é composta por oito perguntas-chave: "O quê?" (O quê), "Por quê?" (Por quê), "Quem?" (Quem), "Onde?" (Onde), "Quando?" (Quando), "Como?" (Como) e "Quanto?" (Quanto). Essa abordagem permite uma descrição clara e objetiva das ações, facilitando o planejamento e a execução de projetos.

Por fim, o PPP da EMEF Amélia reconhece a importância de considerar a comunidade escolar na construção do projeto, visto que a mudança social desejada pela escola requer tempo, empenho e a noção de que os resultados não serão imediatos. A escola busca ser um espaço engajado, responsável, participativo e acolhedor, capaz de levar sua ação educadora para além do ambiente escolar, contribuindo para a formação integral dos alunos em todas as suas dimensões – intelectual, física, emocional, social e cultural.

Embora o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da EMEF Amélia demonstre uma intenção clara de promover a leitura e enriquecer o ambiente escolar com práticas literárias, é evidente que ainda há espaço para o aprimoramento das estratégias metodológicas voltadas à implementação de um projeto de leitura efetivo. Nesse contexto, observa-se que a escola precisa fortalecer e detalhar suas abordagens pedagógicas para garantir que a leitura seja não apenas incentivada, mas integrada de forma coerente e sistemática no cotidiano escolar. Assim, a continuidade e a expansão desse esforço são cruciais para transformar a leitura em uma prática central e consistente, que envolva e motive todos os membros da comunidade escolar.

Esses esforços refletem o compromisso da escola em criar um ambiente educacional que vá além das paredes da sala de aula, buscando formar indivíduos completos, preparados para atuar na sociedade de maneira plena e consciente. No entanto, para que essa formação integral se concretize, é imprescindível que todas as dimensões do conhecimento sejam valorizadas no currículo, incluindo a literatura e, em especial, a poesia.

Embora a literatura tenha sido, por vezes, relegada a um papel secundário nos documentos oficiais orientadores da Educação, a situação é ainda mais alarmante quando se analisa a presença da poesia nesses mesmos documentos. A *BNCC*, por exemplo, menciona a poesia apenas uma vez, evidenciando o desvalor atribuído a esse gênero literário. É nesse contexto que se insere a relevância desta pesquisa, que busca recolocar a poesia no centro das práticas de ensino e aprendizagem, reconhecendo seu papel fundamental na formação de sujeitos críticos e sensíveis. Para tanto, o estudo do texto poético no espaço escolar necessita da mediação do professor. Isso porque o texto literário, conforme exposto, longe de fazer uso instrumental da linguagem e, por isso, não se confunde com outros gêneros discursivos, ainda que a *Base Nacional Comum Curricular* (Brasil,

2018) assim o considere, reivindica saberes específicos. Desse modo, é necessário que o professor esteja instrumentalizado teórica e metodologicamente para guiar os seus alunos para o estudo daquilo que é “literário”; aspecto que não se confunde com o *que* o texto diz, mas *como* diz.

1.4 LITERATURA E FORMAÇÃO DOCENTE: O PAPEL DA MEDIAÇÃO NA CONSTRUÇÃO DE PRÁTICAS EDUCATIVAS

A mediação da leitura literária, especialmente no contexto escolar, desempenha um papel muito importante no desenvolvimento e na formação de leitores críticos. O professor, nesse processo, atua como facilitador e incentivador da experiência literária, promovendo o encontro significativo entre aluno e texto. Para Cosson (2013, p. 24), ensinar literatura requer habilidades e conhecimentos que vão além da simples transmissão de conteúdos gramaticais e linguísticos, visto que “[...] ensinar literatura não é a mesma coisa que ensinar língua portuguesa”. A ênfase de Cosson na distinção entre essas áreas reforça a necessidade de uma formação específica para que o professor de literatura atue como um mediador cultural e intelectual, facilitando o contato dos alunos com a obra literária.

Nesse sentido, a formação do professor, tanto inicial quanto continuada, é essencial para que ele desenvolva as competências necessárias à mediação eficaz de leituras literárias. Estudos em Literatura e Ensino enfatizam que a mediação vai além de uma abordagem técnica ou mecanicista, pois envolve uma compreensão mais ampla do texto literário, incluindo seu potencial de transformação no sentido de provocar mudanças na percepção do leitor, ampliar sua visão de mundo e estimular novas formas de sentir e perceber a realidade. Esse potencial transformador se manifesta na capacidade da literatura de gerar reflexão crítica, promover empatia e ressignificar experiências individuais e coletivas. Cosson (2013) sugere que a formação do professor de literatura deve incluir tanto a construção de um repertório de obras literárias quanto a incorporação de técnicas e métodos de ensino de literatura, enfatizando a necessidade de uma inter-relação permanente entre o saber letrado e o saber pedagógico.

O autor discute a definição e a formação do professor de literatura, estabelecendo uma distinção entre aqueles que atuam no ensino superior e no ensino básico. Ele observa que, no nível superior, os professores de literatura são

frequentemente pesquisadores que direcionam seus esforços à produção de conhecimento literário, sem uma preocupação central com o ensino da disciplina. Por outro lado, no ensino médio, a realidade é distinta: os professores de literatura, geralmente licenciados em Letras, enfrentam o desafio de equilibrar o ensino literário com outras áreas, como a língua portuguesa. Essa sobreposição de conteúdo leva, muitas vezes, à abordagem da literatura de forma tradicional, reduzida à transmissão da história literária.

Nesse contexto, Cosson (2013) critica tanto a ausência de uma preparação pedagógica específica nos cursos de pós-graduação quanto a insuficiência da formação oferecida nas licenciaturas em Letras e Pedagogia. Segundo o estudioso, há um descompasso entre a formação pedagógica e o ensino específico de literatura, o que resulta em uma fragilidade na reflexão sobre a educação literária e seus objetivos. Essa lacuna formativa compromete a construção de práticas que tornam a literatura significativa no contexto escolar, dificultando sua integração ao desenvolvimento crítico dos alunos.

Diante desse cenário, Mello (2021, p. 158) amplia a discussão ao analisar a atuação dos professores de literatura na Educação Básica, destacando as transformações nos saberes tradicionalmente ensinados nessas aulas. O autor observa que essas mudanças buscam atender às demandas contemporâneas dos alunos e do currículo escolar. Nessa perspectiva, ele enfatiza a necessidade de aliar cognição e fruição no ensino de literatura, garantindo que a leitura literária seja uma experiência significativa, e não apenas uma atividade escolar. Para isso, é preciso adotar uma abordagem interdisciplinar, que valorize tanto o conhecimento técnico da teoria e da história literária quanto os aspectos subjetivos e sociais da leitura. Essa integração visa transformar a leitura em sala de aula em uma prática que enriquece a vida dos alunos, proporcionando-lhes uma apreciação mais profunda e pessoal da literatura.

É nesse ponto que o papel do mediador se torna essencial. Ao destacar os aspectos estéticos de um texto, seja ele em prosa, poesia ou teatral, o professor não deve tratá-los como meros objetos de análise técnica, desprovidos de emoção ou beleza. Pelo contrário, o mediador precisa expressar sua própria apreciação pelo encanto do texto, servindo de modelo para os alunos. Embora a análise dos recursos estilísticos seja importante, não pode ser o único objetivo. A verdadeira missão do professor de literatura é aproximar o aluno da obra de maneira que ele a

compreenda e a incorpore de forma significativa em sua vida. Para Mello (2021, p. 164), o desafio está em “[...] equalizar as atividades relacionadas à cognição à almejada fruição do texto pelo aluno”.

Isso porque, segundo Mello (2021, p. 165), a leitura do texto literário exige um processo de engajamento, bem como uma recepção ativa e interpretativa. O prazer intelectual derivado dessa leitura é maximizado quando o leitor consegue estabelecer conexões estéticas e cognitivas ao longo de sua trajetória como leitor. Esse processo, que a escola deve estimular, permite ao aluno considerar e interpretar imagens, figuras poéticas, ironias, contradições e outros recursos literários, de forma gradual, mas sem perder de vista o desafio que o texto literário impõe. Nesse sentido, a leitura literária deve ser percebida como arte e não como um mero objeto de estudo, respeitando, assim, a complexidade que o gênero literário carrega.

Além do desenvolvimento individual do leitor, a leitura literária também se destaca pelo seu potencial socializador no ambiente escolar. A interação com colegas e professores enriquece a interpretação dos textos, ampliando suas possibilidades de sentido e promovendo uma experiência mais dinâmica e significativa. Isso é especialmente relevante em práticas pedagógicas que estimulam a participação ativa dos estudantes, em que o conhecimento é construído por meio da linguagem e do diálogo. Segundo Mello, Doek, Davies e Buzacott (2019), o professor, ao atuar como mediador, não apenas ajuda os alunos a notar aspectos que passariam despercebidos, mas também cria um ambiente favorável para a socialização em torno da leitura, fomentando a discussão colaborativa e produtiva.

Nesse sentido, a formação do professor-leitor torna-se um aspecto essencial para a efetivação dessas práticas na sala de aula. Como aponta Munita (2021), a análise das práticas de leitura dos docentes é fundamental para a didática da literatura. A hipótese de que professores leitores se tornem melhores facilitadores da leitura é amplamente aceita na abordagem didática contemporânea. Isso se baseia na ideia de que um professor que valoriza a leitura em sua vida pessoal e “compartilha essa paixão” de forma entusiástica serve como modelo exemplar para seus alunos. Contudo, o paradoxo surge quando se discute como o professor pode cultivar a leitura se ele próprio não cultivar esse hábito.

Dando continuidade à reflexão sobre a formação docente e a importância da prática de leitura, Munita (2021) propõe que, para enfrentar esse desafio, programas

de formação, tanto iniciais quanto continuados, sejam concebidos como espaços de reflexão sobre o papel do professor enquanto leitor. Esses programas devem proporcionar oportunidades para que o docente reconheça as diversas formas de leitura que ele valoriza em sua vida pessoal, além de permitir o reencontro com uma variedade de textos, enriquecendo, assim, sua prática pedagógica. Ferramentas como diários de leitura ou discussões literárias podem ajudar a explorar as dimensões subjetivas e emocionais da leitura, criando um espaço íntimo e coletivo para a construção de significados. A partir disso, ao considerar o professor como um “sujeito leitor didático”, é possível desenvolver uma identidade profissional e pessoal em que ele se reconheça simultaneamente como um leitor que ensina e um professor que lê. Essa reconciliação entre as duas funções permite que a mediação da leitura literária se torne um processo não apenas enriquecedor para os alunos, mas também transformadora para o próprio educador.

Essas reflexões permitem problematizar a formação e a prática docente no ensino de literatura, ressaltando a necessidade de se investir na formação continuada e no desenvolvimento da identidade do professor de literatura, como Cosson (2013, p. 11), convoca-nos a refletir:

[...] a quem estamos designando como professor de literatura. Se tomarmos como indicação a oferta de disciplinas que possuam o título de literatura, encontraremos professores de literatura nos dois níveis de ensino: o ensino superior e o ensino básico.

A partir dessa provocação, o autor explora a complexidade envolvida na formação do professor de literatura. É esperado que os cursos de formação oportunizem a constituição de um docente leitor apto a aplicar o princípio da diversidade, associando textos herdados da tradição à produção contemporânea, de modo a garantir o crescimento do leitor por meio da ampliação de seus horizontes de leitura. Aponta, ainda, a relevância do professor de literatura ser também um educador, que não é somente aquele que se envolve em questões educacionais ou possui formação pedagógica, mas também que absorve em sua formação superior variados métodos de ensino da Literatura. Ou seja, aquele que deve conduzir sua prática lançando mão de teorias e de metodologias que possam embasar o estudo da obra literária selecionada.

Adicionalmente, o autor sugere que a identidade do professor de literatura deve ser fundamentada em uma formação teórica e crítica que leve os alunos a

conhecer a maquinaria e o papel do texto literário, pois diferentemente do que muitos pensam, a leitura do texto literário é mais do que fruição; é prática que requer o compromisso de conhecimento que todo saber exige, já que exige ir além da simples leitura.

Em síntese, Cosson (2013) propõe uma reavaliação da formação dos professores de literatura, sublinhando a necessidade de um compromisso com a formação inicial e continuada e a valorização da literatura como um componente central na educação, capaz de transformar a realidade dos alunos e a contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes.

A necessidade de integrar o saber pedagógico ao saber teórico, alinha-se às considerações de Bernardes (2010) sobre o cenário atual do ensino de literatura. O autor destaca a importância da "cultura literária" do professor, ou seja, do domínio profundo e específico do objeto literário, para que o ensino da literatura cumpra seu papel formativo e cultural. Contudo, Bernardes também observa uma redução crescente da literatura no ensino da língua materna, caracterizando-a como um "saber de moldura" que acaba desvalorizando o seu potencial de transformação e intervenção na realidade do aluno. Esse enfraquecimento do prestígio da literatura nos currículos escolares reflete a situação do professor que

De profissional prestigiado – porventura o mais “culto” e prestimoso do colégio de professores de qualquer escola, o professor de Português deixou-se, em poucos anos, reduzir à condição de tecnocrata, tendo já experimentado duramente, na própria pele, a efemeridade (inútil) desse novo estatuto (Bernardes, 2010, p. 39).

Como forma de reagir ao enfraquecimento do “saber literário” no contexto escolar, Bernardes (2010) propõe a revitalização da "cultura literária" na formação de professores. Para ele, essa cultura se fundamenta em cinco componentes essenciais: Língua, Retórica, História, Ideias e Estética. A conjugação desses elementos, que antes eram tratados de maneira isolada, tem o potencial de requalificar o ensino de Literatura, garantindo que os professores possam oferecer aos alunos uma educação literária sólida. Assim, recomenda que os professores de Literatura do século XXI tenham a habilidade de escandir versos, reconhecer figuras de linguagem, compreender o contexto histórico e os aspectos ideológicos de um texto ou autor, e relacionar esses conhecimentos com outras áreas, como Arte e Filosofia.

Nesse contexto, Bernardes (2010) ressalta a urgência de formar professores de literatura que atendam a requisitos específicos para aprimorar o ensino nas escolas. Ele destaca a relevância de uma formação contínua e de uma maior articulação entre a pesquisa acadêmica e a prática pedagógica. Para isso, sugere que as universidades revisem suas diretrizes curriculares, que, segundo ele, não estão preparando os futuros professores para os desafios do ensino literário.

Dessa forma, a revitalização das aulas de Literatura dependem da atualização contínua da formação docente, permitindo uma exploração mais profunda das potencialidades do texto literário, além dos aspectos técnico-formais, e incorporando dimensões estéticas, culturais e históricas. Bernardes acredita que, se os professores adotarem essa abordagem mais ampla e integrada, a literatura poderá recuperar seu espaço dentro dos currículos escolares e, mais importante, desempenhar um papel central na formação crítica e cidadã dos alunos. Ele argumenta, também, que o papel do professor de literatura não deve ser apenas o de transmitir conhecimento, mas também o de cultivar nos alunos o gosto pela leitura e pela reflexão crítica, contribuindo para seu desenvolvimento cultural e pessoal. Esse processo exige, por parte dos professores, uma contínua atualização e aprimoramento de sua própria "cultura literária", de modo a se tornarem mediadores criativos e emancipados do conhecimento literário.

No contexto dos currículos, Oliveira (2018, p. 130) aborda igualmente a questão da formação inicial de professores de Língua Portuguesa e de Literatura. A autora traz à tona uma problemática que ainda persiste nos cursos de Letras, o qual,

[...] forma, basicamente para ser professor de Língua Portuguesa, que lidará (se assim desejar) com o literário, e não exatamente para ser professor (exclusivamente) de Literatura, tendo em vista que a habilitação se volta para o currículo proposto para a educação básica. Evidentemente, há aquele que buscará carreira no meio acadêmico e, assim sendo, lidará exclusivamente com Literatura na docência no ensino superior.

A autora observa que, geralmente, a formação em Letras é voltada para a preparação de professores de Língua Portuguesa, que lidam com a literatura, mas não necessariamente para serem professores de literatura. Esse ponto levantado por Oliveira (2018, p. 130) reflete outra preocupação que permeia a formação docente em Letras: a ênfase no ensino da Língua Portuguesa em detrimento de uma formação específica em literatura, pois

De qualquer modo, licenciando-se em Língua Portuguesa, este professor terá em suas mãos o texto literário a ser apresentado aos seus alunos, daí pensarmos na especificidade de tal objeto e na necessidade de esse professor ser, sobretudo, um leitor, detentor de certa cultura literária e de repertório para trabalhar a leitura em sala de aula (Oliveira, 2018, p. 130).

Esse trecho destaca a centralidade do professor de Língua Portuguesa como mediador do texto literário em sala de aula, enfatizando a responsabilidade que ele carrega ao transmitir esse saber aos seus alunos. A formação literária, portanto, não pode ser um aspecto marginal na formação do licenciado em Língua Portuguesa, mas deve ser entendida como fundamental para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que realmente favorecem o encontro dos alunos com a literatura, nas suas diversas dimensões.

Ginzburg (2012) também levanta preocupações sobre a formação de professores nos cursos de licenciatura em Letras, especialmente no que tange ao ensino de Literatura. É importante destacar as dificuldades enfrentadas pelo ensino de literatura, que, em muitos casos, acaba se limitando a práticas superficiais e desvinculadas de uma verdadeira formação crítica e reflexiva. O ensino da literatura, que deveria ser um espaço de debate profundo e troca de ideias, acaba frequentemente reduzido a um processo mecânico, em que o foco está na memorização de conteúdos e na reprodução de respostas prontas. Esse modelo não só empobrece o aprendizado, mas também desumaniza as relações entre alunos, professores e o próprio texto literário. Nesse contexto, Ginzburg (2012, p. 219) oferece uma crítica contundente à realidade educacional, ressaltando como a ausência de envolvimento real transforma o ambiente de ensino em algo sem vida:

A estrutura em vigor hoje, pautada pela leitura instrumental, pelas pastas de xerox, pelo conhecimento reprodutivo, por clichês, falta de entusiasmo, trabalhos acadêmicos comprados e copiados, é uma constituição fantasmagórica. Ensino de literatura é, ou deveria ser, um espaço de debate vivo de ideias. Se o aluno não está ali para debater, quem está ali é um personagem fantasmático. Se o professor não está ali para debater, também é um personagem fantasmático na cena. Se o livro não está, não foi lido, não está inteiro, nem chegou perto, a cena da sala de aula é o seu funeral.

A crítica se estende à estrutura atual do ensino, que é descrita como "fantasmagórica", em que a leitura é instrumental e superficial, e onde o conhecimento é reproduzido sem reflexão crítica. Essa abordagem resulta em um ambiente de aprendizado que não promove a verdadeira compreensão ou apreciação da literatura, mas sim uma mera preparação para exames. Por fim, o

autor destaca a necessidade de reavaliar o papel da universidade, considerando suas contradições. Isso sugere que as instituições de ensino superior devem refletir sobre suas práticas, valores e objetivos, buscando alinhar suas atividades com a promoção de um ensino que realmente fomente a reflexão crítica e a apreciação da literatura, em vez de se conformar com abordagens superficiais ou meramente utilitárias. Essa reavaliação é vista como um passo fundamental para transformar o ensino de literatura em um espaço de aprendizado significativo.

Também sobre a importância da formação do professor leitor no contexto acadêmico, Brandileone e Oliveira (2017, p. 317) enfatizam que a prática pedagógica deve ser integrada aos conteúdos teóricos das disciplinas. A ideia central é que, para que os futuros professores sejam eficazes em suas funções, é essencial que eles não apenas conheçam a teoria, mas também saibam como aplicá-la em sala de aula. Contudo, a realidade é que muitos professores em formação ainda não conseguem desenvolver as habilidades necessárias para formar leitores críticos de literatura e de outros produtos culturais, devido à falta de articulação entre a teoria e a prática em seus cursos.

Em outro artigo intitulado "O lugar do PNBE e do PIBID na e para a formação de leitores", as autoras (2017) observam, ainda, que a promoção do letramento literário não deve recair apenas sobre os professores de literatura. Todo o ambiente escolar, incluindo diretores, coordenadores, bibliotecários, orientadores pedagógicos e outros funcionários, desempenham um papel ativo nesse processo. Isso significa que a valorização da literatura e sua contribuição para a formação integral do cidadão deve ser uma responsabilidade compartilhada, com o objetivo de criar uma cultura literária que envolva toda a escola. Esta constatação reforça a importância de um ambiente educacional que valoriza a literatura em seus diversos aspectos, integrando todos os atores do processo educativo. Nesse contexto, o próximo tópico aborda sobre a necessidade da formação docente na prática do estudo da poesia dentro da sala de aula, discutindo como a capacitação inicial e continuada dos professores pode enriquecer a prática pedagógica e a experiência literária dos alunos.

1.5 A FORMAÇÃO DOCENTE E A LEITURA DE POESIA NA SALA DE AULA

O reconhecimento da especificidade do ensino de literatura é essencial para a formação de práticas de leitura que possam levar os alunos a uma compreensão mais aprofundada e crítica dos textos literários. Nesse sentido, a importância da leitura de poesia na escola é inserida de maneira fundamental no contexto educacional, pois a prática poética oferece um espaço privilegiado para o desenvolvimento emocional, cognitivo e linguístico da criança. A poesia não apenas desafia os alunos a compreenderem e decifram suas formas e linguagens, mas também os convida a explorar sua criatividade, expandindo sua sensibilidade estética e emocional.

A reflexão de Averbuck (1985, p. 68) sobre a poesia como espaço de exploração criativa e sensível, aliada à observação de sua relevância no desenvolvimento linguístico e psicológico das crianças, complementa a discussão sobre a formação docente, fornecendo subsídios teóricos para as práticas educacionais. A autora destaca que a poesia, por sua natureza imaginativa, é um terreno no qual o leitor pode explorar sua criatividade e sensibilidade de maneira livre; campo no qual a criança se movimenta com naturalidade. Por isso, a poesia, como sugere a autora, cria uma conexão entre a criança e o mundo, permitindo que ela desenvolva sua sensibilidade estética e suas capacidades imaginativas; fundamentais para a construção de uma visão mais rica e complexa da realidade. Esse desenvolvimento contribui diretamente para a formação da personalidade infantil, uma vez que a poesia oferece oportunidade para a criança entrar em contato com sentimentos, experiências e emoções que, muitas vezes, não podem ser acessadas por outras formas de comunicação. Nesse sentido, trabalhar o texto poético na escola favorece o desenvolvimento de habilidades fundamentais, como a criatividade, a expressão pessoal e a compreensão da linguagem como representação da experiência humana.

Além de seu papel no desenvolvimento emocional e estético, a poesia também atua como um importante instrumento na formação linguística e cognitiva. Averbuck (1985) argumenta que o ritmo, um dos elementos centrais da poesia, é fundamental para o desenvolvimento do psiquismo infantil, tanto no plano linguístico quanto no psicológico. Por meio de atividades corporais e musicais, a criança pode internalizar o ritmo presente nos poemas, o que facilita o aprendizado de habilidades linguísticas essenciais, como a fala, a escuta atenta e a articulação de ideias.

Nesse sentido, a performance poética, ao ser dita em voz alta, exige uma complexidade de fatores que vão além da simples leitura, como explica Averbuck (1985, p. 68):

Um poema, para ser dito, implica uma diversidade de suas estruturas acentuais, rítmicas, uma disciplina do sopro, mediante a qual se conquista a liberdade de dizer. Pela expressão da fala, a criança se apropria de suas possibilidades, adquirindo o domínio de sua palavra.

Outro ponto relevante apresentado por Averbuck (1985, p. 69) é o papel da poesia como um “antídoto” contra os efeitos de uma civilização urbana e tecnicista. Nas palavras da autora, a poesia oferece à criança uma via de escape para a expressão de emoções e pensamentos que, de outra forma, poderiam permanecer reprimidos em uma sociedade que tende a priorizar o racional e o pragmático. Ao desenvolver a sensibilidade da criança, a poesia também favorece a formação de um gosto pelo belo e pelo jogo da linguagem; aspectos que contribuem para a construção de uma consciência linguística libertadora e lúdica.

Por esses motivos, avalia Averbuck (1985), a leitura de poesia na escola não deve ser vista como uma atividade periférica, mas como uma ação formadora que possibilita o desenvolvimento pleno da criança em diversas esferas – emocional, estética, linguística e cognitiva. O texto poético, ao “apelar para a imaginação” e para a sensibilidade, oferece um espaço único para a criança explorar o mundo, a linguagem e sua própria subjetividade, formando-se não apenas como um ser pensante, mas como um ser sensível e criativo, capaz de interagir criticamente com a realidade.

No ensino de literatura, especialmente do texto poético, muitos desafios surgem em torno da formação docente e do espaço da poesia na sala de aula. Por isso, é essencial refletir sobre as práticas pedagógicas e a relação das crianças com a poesia: “Existirá uma poesia para as crianças e poetas para as crianças? O trabalho escolar pode criar gosto pela poesia?” (Averbuck, 1985, p. 64). Essas perguntas são fundamentais para discutir como a poesia é (ou deveria ser) apresentada no ambiente escolar e os impactos dessa abordagem na formação cultural e estética dos alunos.

O desafio de inserir a poesia de maneira significativa no currículo escolar está intimamente ligado à formação docente. Averbuck (1985, p. 69-70) destaca que a

formação inicial não prepara de forma adequada os educadores para abordar a poesia de forma criativa e com a profundidade necessária.

Por isso, a concepção de que a simples exposição da criança a textos literários de qualidade seja suficiente para aproximar-se da poesia tem sido progressivamente questionada. Hoje, reconhece-se a necessidade de agregar outros elementos a essa aproximação, sendo a motivação do próprio professor um dos aspectos fundamentais. Para que o ensino da poesia seja eficaz, é necessário que o docente possua uma sensibilidade genuína em relação ao texto poético, permitindo-se ser atravessado pela comunicação artística. Se o professor se mantém impermeável à experiência estética, sua mediação se torna ineficaz, interrompendo o potencial de sensibilização do aluno. Dessa forma, o professor não deve ser apenas um transmissor de conhecimento, mas um interlocutor sensível, capaz de funcionar como um elo entre o texto e o estudante, favorecendo uma recepção mais autêntica e significativa da poesia.

O caminho, aponta Averbuck (1985, p. 70) é o de criar uma “[...] ‘impregnação’ ou ‘sensibilização’, ‘aproximação’, ou leitura, do que propriamente ‘ensino’” (Averbuck, 1985, p. 70). Portanto, “ensinar poesia”, nos termos convencionais da didática, pode não ser a abordagem mais produtiva. Em seu lugar, faz-se necessária uma perspectiva que valorize o envolvimento emocional e sensorial do estudante com o poema, criando condições para que a poesia possa ser vivenciada, sentida e interpretada de maneira plural. Essa mudança de abordagem não apenas favorece a formação do leitor literário, mas também contribui para um ensino de literatura que regula a complexidade e a especificidade do texto poético.

Nesse contexto, a autora demonstra preocupação com o destinatário da poesia, especialmente o jovem leitor, destacando que a sensibilização para a arte não está necessariamente atrelada aos temas envolvidos nos textos. Isso significa que não há assuntos mais ou menos adequados para serem compreendidos poeticamente pelas crianças, uma vez que a experiência estética depende de uma interação subjetiva com o texto. A autora enfatiza, ainda, que essa questão deve ser comprovada sob duas perspectivas: a especificidade da linguagem literária e a forma como ela pode ser trabalhada de maneira acessível para leitores iniciantes. No entanto, muitas vezes ignora-se que o ensino da literatura, assim como qualquer outra área do conhecimento, precisa considerar não apenas estratégias didáticas, mas também a natureza própria do objeto de estudo – a poesia.

Por isso, é premente a formação dos docentes para o ensino da poesia no contexto escolar. Não raro, muitos professores de literatura foram formados em um contexto que prioriza a análise estrutural e histórica da poesia em detrimento de seu potencial de experimentação e de envolvimento emocional. Isso leva a uma abordagem engessada, que não estimula o contato prazeroso com o texto poético. Como resultado, a poesia é tratada como um objeto de estudo árido, quando, na verdade, deveria ser vivenciada como um convite à imaginação e à sensibilidade.

A importância de uma formação docente mais sólida para o trabalho com poesia é reforçada por autores como Lima (2016), que critica a abordagem presente em muitos livros didáticos voltados para os Anos Finais do EF, que tendem a analisar os poemas apenas por seus aspectos formais ou estruturais, sem explorar seus significados mais profundos, suas emoções ou a experiência estética que elas podem proporcionar. As atividades propostas priorizam, frequentemente, o reconhecimento das estruturas formais, em vez de promoverem uma leitura mais aprofundada da poesia, envolvendo uma análise atenta de suas camadas simbólicas e os efeitos de sentido gerados pela fatura textual.

Uma leitura profunda implica em adentrar e explorar a linguagem poética e suas diversas camadas de sentido. Raramente os textos são apresentados sem a pressão de cumprir tarefas específicas, reduzindo a possibilidade de os alunos interagirem de forma dialogada com a obra, de trazerem suas próprias experiências, sentimentos e interpretações para a discussão. Esse envolvimento pessoal é essencial para uma leitura engajada e ativa do poema. Isso envolve uma relação de troca entre o aluno e o texto, em que o aluno não é apenas um receptor passivo da informação, mas alguém que coloca suas próprias experiências e sentimentos no jogo para interpretar o texto.

Nesse ponto, Lima (2022) reforça a ideia defendida por Pinheiro (2021, p. 610), que afirma:

[...] inúmeras pesquisas vêm sendo feitas e indicam que, quando usamos uma metodologia que privilegia o diálogo texto leitor, é possível contribuir com a formação de leitores. Ou seja, a poesia pode, nos diferentes níveis de ensino, ser vivenciada de um modo significativo, estimulando a imaginação, a reflexão e o autoconhecimento.

Nesse contexto, Lima (2022, p. 532) sugere que, embora a poesia esteja presente nas práticas escolares, é necessário problematizar essa ocorrência. Isso

implica em investigar como e com que frequência a poesia, tanto em sua forma escrita (poemas) quanto na maneira como alunos e professores percebem e valorizam "a especificidade do instante poético": momento em que a linguagem poética ativa uma experiência sensível, seja através da sonoridade das palavras, das imagens criadas ou da tensão emocional que o poema é capaz de gerar. Nas pesquisas que Lima (2022) tem coordenado, especialmente o projeto "Escutar o leitor: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciandos e professores de língua materna", é recorrente nos depoimentos dos leitores em formação a leitura de obras do gênero narrativo, como romances e clássicos da literatura. Isso reforça o que Pinheiro já sinalizava (2018), a premissa de que a prosa é muito mais valorizada e presente nas práticas de leitura escolar do que o gênero lírico; que é relegado a segundo ou terceiro plano.

Segundo Goldstein (2005, p. 7-8), o fato de a poesia ser frequentemente associada a um caráter místico ou enigmático, pode, em parte, afastar os leitores. No entanto, como aponta a autora, o hábito de ler poesia precisa ser cultivado, enfatizando a importância de escutar e vivenciar o poema em voz alta para captar suas nuances rítmicas e sonoras. Ela argumenta que o contato com a poesia deve ser regular e intencional, para que os alunos possam aprender a apreciá-la e compreendê-la de forma significativa. Nesse contexto, alguns questionamentos são incontornáveis: as pessoas não gostam de ler poesia porque não tiveram contato regular com o gênero, ou porque não tiveram acesso a ele? Mas, então, onde se aprende a ler poemas? Qual é o espaço da poesia na escola?

Portanto, é urgente repensar o ensino de poesia nas escolas e valorizá-la como uma forma de estimular o desenvolvimento crítico e criativo dos estudantes. A poesia pode sim, ser vivenciada de maneira significativa, estimulando a imaginação e o autoconhecimento, mas isso requer um compromisso por parte dos educadores e das instituições de ensino. A formação docente deve incluir metodologias que promovam esse diálogo, oferecendo experiência estética, que supera as classificações formais e estruturais e, assim, transformar a sala de aula em um espaço de descoberta e envolvimento com a poesia.

Nesse processo, a mediação do professor é fundamental, conforme destaca Gebara (1997), uma vez que atua como mediador entre o texto e o aluno (leitor), podendo facilitar ou dificultar o processo de interpretação poética. Uma mediação

sensível pode amplificar as possibilidades de interpretação e apreciação, enquanto uma abordagem inadequada pode gerar desinteresse.

Assim, o simples estudo de regras técnicas, como a memorização e a identificação de conceitos como rima, ritmo e métrica, não são capazes de promover uma verdadeira empatia entre o aluno e o texto poético, especialmente nos primeiros anos de escolarização. Por isso, o foco não deve estar no conhecimento apenas teórico, mas também, o envolvimento com a poesia, através da recitação, da escuta e da criação de um ambiente propício à sensibilização. Desse modo, é fundamental criar uma atmosfera adequada na sala de aula, onde o principal objetivo é estimular essa predisposição à sensibilidade poética.

Para garantir uma abordagem eficaz no ensino da poesia, é essencial, portanto, que o professor desenvolva estratégias de leitura que levem em consideração as especificidades desse gênero. Cada tipo de texto requer abordagens pedagógicas particulares, e o gênero poético, em especial, necessita de um planejamento cuidadoso para que seu potencial formativo seja plenamente explorado. Nesse contexto, Pinheiro (2018, p. 21) observa que o fato de a poesia ainda ocupar um espaço reduzido nas práticas pedagógicas, reforça a necessidade de um planejamento atento, assegurando condições adequadas para o trabalho com o poema.

Além disso, Munita (2024) enfatiza a importância de um investimento contínuo na formação dos mediadores de leitura, levando em conta suas particularidades e trajetórias profissionais. O autor destaca as fragilidades que muitos professores identificam em sua formação inicial, principalmente no que diz respeito à ausência de experiências que os capacitem efetivamente para atuar como mediadores de leitura. Essa lacuna na formação inicial, somada ao limitado repertório em relação à circulação social do livro e da literatura, acaba por comprometer a mediação literária em sala de aula. Assim, o aprimoramento constante desses profissionais torna-se essencial para a construção de uma prática pedagógica mais qualificada e significativa no ensino da literatura.

A abordagem de Pinheiro (2018) e Munita (2024) sobre o ensino de poesia converge em torno da figura do professor como mediador fundamental na formação de leitores, enfatizando a necessidade de uma prática contínua e reflexiva para cultivar a sensibilidade e o prazer pela leitura poética. Ambos os autores trazem

reflexões valiosas sobre os desafios e as condições necessárias para que o trabalho com a poesia na sala de aula se torne mais significativo.

Pinheiro (2018), em suas propostas, destaca que uma das condições primordiais para se trabalhar com poesia é que o professor seja, primeiramente, um leitor com uma experiência significativa de leitura, ainda que essa experiência não seja vastíssima ou erudita. O importante, segundo ele, é que o professor tenha um contato profundo com os textos poéticos que conhece, compreendendo suas nuances e características principais. Isso reflete o papel do educador como modelo de leitor, cuja capacidade de demonstrar entusiasmo e envolvimento com a leitura poética pode ser decisiva para engajar os alunos nesse universo.

Essa visão de Pinheiro se aproxima das reflexões de Munita (2024), que também reconhece as fragilidades na formação inicial dos professores, especialmente no que se refere à mediação da leitura. Munita ressalta a importância de os educadores construam o que ele chama de "biblioteca interior" – um repertório de leituras que servirá de base para planejar e conduzir as atividades de leitura, considerando o perfil e os interesses dos alunos. Assim, tanto Pinheiro quanto Munita sugerem que o professor deve ser mais do que um transmissor de conteúdos: ele deve ser um mediador que facilita a relação entre o aluno e a obra, criando oportunidades para que o estudante desenvolva sua própria sensibilidade literária.

Nos últimos anos, o papel do professor como mediador de leitura tem sido amplamente discutido em diferentes espaços, como livros e seminários. Isso reflete uma mudança no modo como o professor é concebido, uma vez que sua função vai além de ensinar conteúdos: ele deve ajudar os alunos a desenvolverem uma relação mais profunda com a leitura. Esse "novo paradigma" implica reconceituar o papel do professor, rompendo com a tradição nociva na qual o aluno deve reproduzir as respostas dadas pelo professor, detentor da única e boa interpretação. Assim, ao invés da reprodução, a produção de sentido, o que implica a participação ativa dos alunos na produção dos sentidos do texto poético.

Termos como "construção de sentido", "ponte", "diálogo" e "acompanhamento", segundo Munita (2024, p. 96) são atributos a serem incorporados pelo professor, que tem o papel de facilitar o encontro entre o aluno e o texto, ajudando-o a interpretar e a construir significados. Essa mediação não se

limita ao conteúdo em si, mas envolve relações afetivas e proximidade com os alunos, criando um ambiente propício para a leitura.

Entretanto, Munita (2024) argumenta que o conceito genérico de “mediador de leitura” não é suficiente para descrever o papel específico do professor no contexto escolar. Ele destaca a diferença entre a mediação em contextos sociais e a mediação literária na escola, que demanda uma abordagem mais intencional e pedagógica. O “mediador de leitura escolar”, em particular, deve lidar com as especificidades do ambiente educativo formal, e sua atuação não é promover a leitura de forma geral, mas sim a leitura literária, com o objetivo de estimular processos mais profundos de compreensão e reflexão literária entre os alunos. A leitura literária escolar exige, portanto, que o professor crie condições favoráveis para que os estudantes construam significados e relações com a literatura dentro do ambiente educacional.

Outra condição apontada por Pinheiro (2018) é o conhecimento dos interesses dos alunos; aspecto essencial para que o educador escolha textos que dialoguem com as experiências e expectativas do grupo. Nesse sentido, ele sugere que o professor faça um levantamento dos gostos dos alunos, por meio de conversas e observações, para identificar quais poemas podem ser mais apreciados. No entanto, o autor também alerta que esse processo não garante a adesão imediata dos alunos à poesia, sendo necessário um trabalho constante de criação de ambientes propícios para a leitura e a escuta poética.

Munita (2024) vai ao encontro dessa perspectiva ao discutir a importância de ofertar uma diversidade de obras de qualidade, de modo que o professor possa identificar as aprendizagens literárias que essas obras podem proporcionar. Para ele, o mediador deve estar atento às camadas de significados que podem ser exploradas em cada texto, conduzindo os alunos por um itinerário de leitura que amplie suas capacidades interpretativas e sua sensibilidade estética. Nesse processo, a prática da discussão literária aparece como uma ferramenta fundamental, pois possibilita que os alunos compartilhem suas percepções e compreensões, enriquecendo a experiência de leitura por meio do diálogo.

A leitura em voz alta é outro ponto de convergência nas ideias de Pinheiro (2018) e Munita (2024). Pinheiro (2018) enfatiza que essa prática é indispensável na sala de aula, pois obriga o leitor a compreender melhor as palavras e as construções poéticas. Munita (2024), por sua vez, valoriza a leitura compartilhada como uma

forma de mediação que pode ser enriquecedora tanto para o mediador quanto para o leitor, criando um espaço de troca em que a obra é vivenciada em suas múltiplas dimensões. Ambas as abordagens destacam a necessidade de o professor estar preparado para realizar essa leitura de forma significativa, adaptando seu tom e ritmo ao conteúdo do poema.

Para ambos os autores, o trabalho com a poesia na sala de aula requer, também, um ambiente propício que favoreça a sensibilização dos alunos. Pinheiro (2018) sugere que o professor pode utilizar estratégias variadas, como a leitura em espaços abertos, a criação de murais com poemas, e o incentivo à recitação livre, visando a transformar a leitura de poesia em uma prática prazerosa e envolvente. Munita (2024), por sua vez, aponta a importância de reflexões contínuas sobre as práticas de mediação, considerando as concepções de leitura e literatura que orientam as intervenções pedagógicas.

Tanto Pinheiro (2018) quanto Munita (2024) registram, ainda, a complexidade do ensino de poesia e a necessidade de um trabalho contínuo e reflexivo, que envolva tanto a formação do professor quanto o desenvolvimento de estratégias pedagógicas que aproximem os alunos do texto poético. O papel do mediador, para esses autores, é essencial na construção de um ambiente de leitura que estimule a sensibilidade e o gosto pela poesia, promovendo a formação de leitores críticos e apreciadores da literatura.

Partilhando do mesmo entendimento, Pilati (2018, p. 21) enfatiza que a condução da poesia em sala de aula deve ser feita a partir de algumas diretrizes: “1) o princípio da autonomia relativa da poesia; 2) a concepção de educação como emancipação; 3) o fundamento da “crítica viva”; 4) a especificidade da leitura do poema”. O primeiro princípio se refere à relação entre a singularidade particular do texto com a dinâmica e interpretações advindas do mundo externo; o segundo faz pensar sobre o repertório que o professor possui quando adentra na sala de aula para lecionar o conteúdo, possuindo de maneira cristalina os princípios teóricos que sustentam seu trabalho. No que tange à “crítica viva”, verifica-se a necessidade de existência de um método claro e olhar crítico do docente para direcionar e equalizar a multiplicidade de interpretações que podem surgir. Por fim, a especificidade da leitura do poema remete à maneira de articular os elementos que caracterizam o poema, desde sua estrutura estética até as implicações sensoriais e de vivência do

leitor que, como já dito anteriormente, são imprevisíveis, transcendendo qualquer materialização e servindo de alicerce na construção de novas ferramentas de leitura.

A mediação da poesia deve, assim, antes de tudo, favorecer uma conexão em nível pessoal, promovendo um diálogo interior entre o leitor e o texto poético. Esse primeiro contato, de caráter subjetivo, permite que o leitor estabeleça relações intertextuais, seja com outras obras literárias, seja com suas próprias experiências e percepções de mundo. No entanto, a mediação não pode se encerrar nessa dimensão individual; é preciso conduzir o leitor a um olhar mais aprofundado, que o instigue a perceber camadas de significação no poema, explorando suas estruturas formais, sua musicalidade e seus recursos expressivos. Nesse sentido, a figura do mediador assume um papel essencial: ele não apenas convida o leitor a entrar no universo do poema, mas lhe oferece chaves de leitura que estimulam múltiplas formas de interação com o texto. Vale destacar, no entanto, que a poesia em sala de aula não pode se restringir a um contato apenas espontâneo ou apenas emocional com o texto, pois implica, também, adotar estratégias metodológicas que valorizem a experiência estética, bem como a compreensão dos elementos formais do gênero poético.

Diante desse cenário, a próxima seção desta pesquisa se debruça sobre a proposta didática para a mediação do texto poético, discutindo os pressupostos metodológicos adotados e as estratégias que favorecem uma leitura significativa da poesia. Afinal, formar leitores de poesia é, também, formar leitores de mundo.

2 O ESPAÇO ESCOLAR E OS CÍRCULOS DE LEITURA: CAMINHOS PARA A MEDIAÇÃO LITERÁRIA

Com base nas reflexões anteriormente apresentadas sobre o papel da Literatura e da poesia na escola, bem como sua presença nos documentos oficiais, a importância da leitura de textos poéticos e os desafios no contexto escolar, além da formação do professor de Literatura, esta seção dedica-se à proposição de um material didático fundamentado nos pressupostos metodológicos do letramento literário. Para tanto, apoia-se nas estratégias metodológicas do Círculo de Leitura, prática que, conforme destacado por Cosson (2021b, 2022), possui caráter formativo devido à sua "aplicabilidade na formação do leitor".

Essa estratégia metodológica consiste na reunião de um grupo de estudantes para a leitura e discussão de uma obra literária. No caso desta pesquisa, o foco está na análise de quatro poemas de diferentes autores e contextos de produção, proporcionando um espaço de construção coletiva de sentidos.

Inicialmente, apresenta-se o contexto da pesquisa e seus participantes. Em seguida, são expostos os pressupostos teórico-metodológicos que fundamentam o Círculo de leitura literária, conforme proposto por Cosson (2021b, 2022). Na subseção seguinte, realiza-se a análise de cada um dos poemas selecionados: "Tem tudo a ver", de Elias José; "Ou isto ou aquilo", de Cecília Meireles; "Pessoas são diferentes", de Ruth Rocha; e "Porquinho-da-índia", de Manuel Bandeira. Posteriormente, apresenta-se a proposta didática para cada um deles, seguida da análise da implementação de duas propostas didáticas, relativas aos poemas "Tem tudo a ver", de Elias José, e "Ou isto ou aquilo", de Cecília Meireles.

2.1 O CAMPO DA PESQUISA: A ESCOLA E OS PARTICIPANTES

Antes de abordar o espaço escolar da EMEF Professora Amélia Abujamra Maron e tratar do perfil dos alunos do sexto ano do Ensino Fundamental, público alvo desta investigação, para a qual surgiu a ideia de uma proposta didática de leitura literária com o texto poético, é importante conhecer o contexto socioeconômico e cultural em que a escola está inserida e como ele pode impactar ou não a vida de crianças, jovens e adolescentes estudantes.

Na busca por uma educação de qualidade, a escola refletiu sobre o seguinte questionamento: que tipo de alunos queremos formar? Essa discussão foi retomada

durante o ano de 2021, ainda em período pandêmico da Covid-19, destacando a necessidade de uma formação integral dos estudantes. O corpo docente e toda a comunidade escolar expressaram seus sonhos para os alunos, incluindo aspectos intelectuais, físicos, emocionais, sociais e culturais.

A EMEF Professora Amélia Abujamra Maron, situada à Avenida Arnaldo da Silva, n. 80 Conjunto Habitacional Caiuá, na cidade de Ourinhos, no interior de São Paulo, faz parte de uma região urbana periférica da cidade. Próxima às escolas EMEF Profa. Nilse de Freitas e EMEF Georgina Amaral Santos Lopes e à praça da Estação de Tratamento de Água da SAE - Superintendência de Água e Esgoto. Foi fundada em 7 de janeiro de 2000, oferecendo dez salas de EF, divididas em cinco turmas de 8º ano no período da manhã e cinco no período da tarde.

Ourinhos possui, conforme dados do último censo do IBGE, 2022, uma população de 103.970 pessoas e Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM/2010) de 0,778. Em relação ao trabalho e rendimento, em 2021, o salário médio mensal era de 2,3 salários mínimos. A proporção de pessoas ocupadas (trabalhos formais) em relação à população total era de 26,86%. Considerando domicílios com rendimentos mensais de até meio salário mínimo por pessoa, havia 30,9% da população nessas condições. A cidade possui como principal atividade econômica o comércio. No setor da agricultura, destaca-se o cultivo da cana-de-açúcar, da soja e do milho. A indústria atualmente é o segundo setor mais relevante para a economia ourinhense.

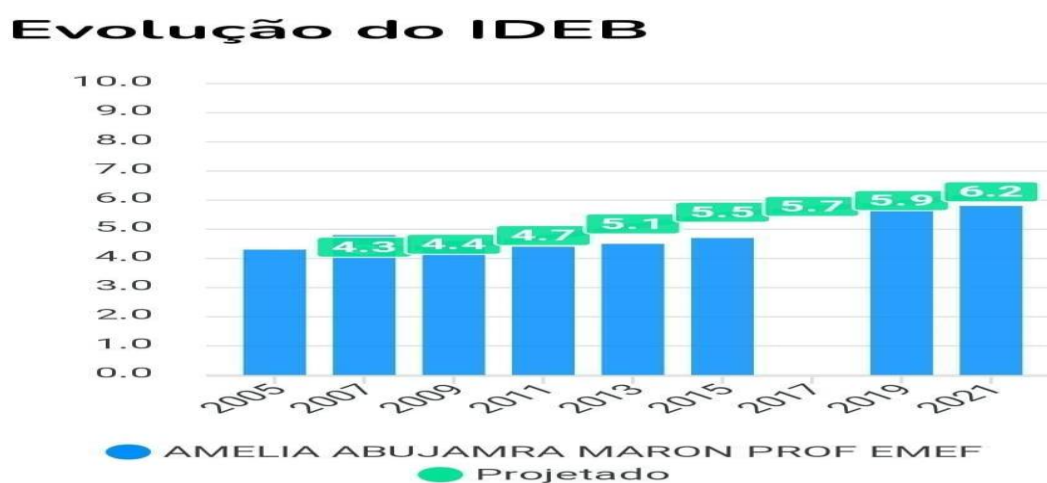
No tocante à educação, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade, conforme dados do IBGE (2010)⁷, era de 98,2%. Em relação ao IDEB, no ano de 2021, a meta para os anos iniciais do EF na rede pública era 6,1 e para os anos finais, de 5,7. No contexto da EMEF Amélia, a análise do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e dos indicadores de fluxo de aprendizagem revelam aspectos importantes sobre a trajetória educacional dos estudantes. A escola participa, a cada dois anos, da avaliação nacional da EB, conhecida como Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), que é uma iniciativa federal destinada a avaliar o sistema educacional brasileiro, fornecendo diversos indicadores, incluindo o IDEB. Esses dados permitem compreender o desempenho acadêmico e a

⁷ Em função das orientações do Ministério da Saúde relacionadas ao quadro de emergência de saúde pública causado pelo COVID-19, o IBGE decidiu adiar a realização do Censo Demográfico para 2021, que também não ocorreu por restrições orçamentárias, passando para o ano de 2022. <https://www.ibge.gov.br/busca.html?searchword=censo%202021&start=60>, Acesso: 16/03/2025

progressão dos alunos, oferecendo subsídios para a formulação de estratégias pedagógicas que visam melhorar a qualidade do ensino.

No que diz respeito ao IDEB, é fundamental ressaltar sua ampla discussão no ambiente escolar. Ele é determinado pelo desempenho dos alunos em Português e Matemática, medido por meio da avaliação nacional SAEB, bem como pelo fluxo escolar (taxa de aprovação). A pontuação final é resultado da média entre os resultados obtidos em Português e Matemática, que é multiplicada pela taxa de aprovação. Para avaliar o progresso ao longo dos anos e comparar com as projeções, observa-se conforme representado na Figura abaixo:

Figura 4 - Evolução do IDEB da escola



Fonte: edu.org.br/escola.

No ano de 2017, não houve contingente suficiente no dia da avaliação para computar a proficiência, logo, neste ano a escola ficou sem o indicador. A taxa que representa a porcentagem de reprovados, abandonos e não comparecimentos em relação ao total de matriculados no ano letivo é considerada um indicador de fluxo. Abaixo está o quadro que mostra este indicador do 6° ao 9° ano desde 2005.

Quadro 17 - Indicador de fluxo IDEB

Ano	6º	7º	8º	9º	%
2005	95,0	71,6	90,9	81,2	84%
2007	97,2	79,0	94,6	85,2	88%
2009	93,5	85,5	94,9	82,9	89%
2011	96,9	88,3	92,2	89,4	92%
2013	87,0	86,1	80,9	90,1	86%
2015	91,7	91,4	78,0	88,5	87%
2017	93,9	85,7	88,0	86,9	89%
2019	96,0	92,8	90,9	97,4	94%
2021	100	98,6	97,7	100	99 %

Fonte: PPP da EMEF Professora Amélia Abujamra Maron (2022).

Ao analisar os dados, torna-se evidente que a taxa de aprovação dos alunos é elevada. A escola emprega diversos recursos para combater a evasão, incluindo buscas ativas, convocações de responsáveis e até visitas domiciliares aos alunos. Quando todas essas medidas são esgotadas, a escola conta com a colaboração do Conselho Tutelar para auxiliar no resgate do estudante. Em 2020, devido à suspensão das atividades presenciais na escola, houve um aumento no número de alunos com potencial de evasão. No entanto, em 2022, com o retorno completo das aulas presenciais, o número de evasões retornou aos níveis pré-pandemia, com apenas alguns alunos ainda em processo de recuperação de presenças.

Quanto às aprovações e reprovações, são determinadas com base nas avaliações de aprendizagem global realizadas pelos professores ao longo do ano letivo, em suas respectivas áreas de conhecimento. Além disso, são oferecidas oportunidades de recuperação paralela (aulas em contraturno) e contínua (durante o horário regular de aula), além da recuperação final ao término do ano letivo, todas respaldadas pelo Regimento Comum das Escolas Municipais de Ourinhos.

Quadro 18 - Apresentação dos dados de proficiência segundo o IDEB

Ano	Matemática		Língua Portuguesa		Média da Proficiência
	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	Proficiência Média	Proficiência Padronizada	
2005	258,4	5,3	247,1	4,9	5,09
2007	269,1	5,6	257,3	5,2	5,44
2009	257,8	5,3	253,8	5,1	5,19
2011	247,6	4,9	241,4	4,7	4,82
2013	261,8	5,4	253,1	5,1	5,25
2015	262,3	5,4	258,7	5,3	5,35
2017	--	--	--	--	--
2019	286,4	6,2	279,4	6,0	6,10
2021	276,72	5,89	276,4	5,89	5,89

Fonte: PPP da EMEF Professora Amélia Abujamra Maron (2022).

Como pode ser observado, os índices de proficiência em Matemática são sempre superiores aos de Língua Portuguesa, conforme mostram os dados desde 2005. Houve uma queda significativa em 2011 e um avanço considerável em 2019. O INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) classifica o aprendizado dos alunos em diferentes níveis utilizando a Escala SAEB, que inclui os níveis insuficiente, básico, proficiente e avançado.

No último resultado disponível até o momento, em 2021, a escola obteve uma pontuação de 5,89 na nota padronizada de Português e Matemática. Quanto à proficiência em Português, alcançou uma pontuação de 276,4, situando-se no nível 3 de proficiência (em uma escala de 1 a 8).

Portanto, diante desses indicadores, a EMEF Amélia sempre buscou refletir sobre a busca da qualidade da educação e comprometimento da equipe que nela atua, bem como a criação de condições para o desenvolvimento de projetos específicos e experiências pedagógicas. Nesse sentido, elenca como objetivos de sua missão:

[...] desenvolver a fluência leitora, acompanhar sistematicamente a fluência dos alunos, principalmente em seu ingresso no 6º ano do EF, favorecendo práticas alfabetizadoras e projetos de leitura; - Ampliar a oferta de projetos de vida e extracurriculares para permanência e ampliação de competências dos alunos [...] (Prefeitura Municipal de Ourinhos, 2022, p. 84).

O trecho destaca uma abordagem educativa que busca não apenas melhorar a fluência leitora, mas também criar um ambiente educativo adequado e diversificado, que apoie o desenvolvimento integral dos alunos. Através de um plano de ação bem delineado, que abrange desde práticas alfabetizadoras até projetos extracurriculares, o PPP demonstra um compromisso com a formação de alunos competentes e engajados.

O plano de ação da escola, em sua essência, representa o conjunto de medidas práticas implementadas para alcançar os objetivos delineados e, ao longo do tempo, cumprir a missão educacional estabelecida. A partir da avaliação contínua do PPP em momentos de estudo, reflexões coletivas ou reuniões do Conselho de Escola, é promovido o alinhamento entre as ações propostas e os projetos efetivamente realizados na instituição de ensino.

Dentro desse contexto, encontra-se o projeto Amélia+leitor, integrado ao plano de ação e tem como objetivo promover a leitura de forma ampla e significativa entre os estudantes. Este projeto, que se enquadra em um dos pilares da educação integral, será desenvolvido tanto dentro da sala de aula, potencializando o processo de aprendizagem, quanto fora dela, por meio de atividades extracurriculares direcionadas a públicos específicos. Inspirado na metodologia da matriz de tarefas 5W3H⁸, o PPP descreve de maneira sucinta e direcionada às ações do projeto Amélia+leitor: por que é importante, quem são os envolvidos, onde e quando acontecerão, como será executado e qual o investimento necessário.

⁸ A matriz de tarefas 5W3H é uma ferramenta amplamente utilizada na administração e gestão de projetos para organizar e detalhar ações e responsabilidades. Ela é composta por oito perguntas-chave: "O quê?" (O quê), "Por quê?" (Por quê), "Quem?" (Quem), "Onde?" (Onde), "Quando?" (Quando), "Como?" (Como) e "Quanto?" (Quanto). Essa abordagem permite uma descrição clara e objetiva das ações, facilitando o planejamento e a execução de projetos.

Todo embasamento teórico, justificativa e objetivos do projeto estão disponíveis nos registros da escola ou em sua versão digital, proporcionando transparência e embasamento para sua implementação e avaliação. Assim, o projeto Amélia+leitor se torna uma peça fundamental no plano de ação da escola, contribuindo significativamente para a consecução dos objetivos educacionais e para a promoção do desenvolvimento integral dos alunos.

Dentre as ações delineadas para o projeto, destaca-se algumas iniciativas-chave, que visam a criar um ambiente propício à leitura, enriquecer o vocabulário dos alunos e avaliar sistematicamente sua fluência leitora. Uma dessas ações consiste na realização de sessões semanais de leitura, nas quais o professor conduzirá a leitura compartilhada de textos breves, na busca de proporcionar momentos de prazer e reflexão em torno da leitura. Além disso, será promovido o fortalecimento de um ambiente de leitura, disponibilizando materiais diversos e convidativos em espaços específicos da escola.

Embora o projeto represente um esforço louvável na criação de um ambiente leitor e na promoção de práticas que incentivem o desenvolvimento da leitura, observa-se uma lacuna significativa no que diz respeito ao letramento literário. Uma leitura prazerosa, embora fundamental, não pode ter como foco predominantemente apenas a exposição do vocabulário, por exemplo, pois isso limita o alcance do projeto. Para que a experiência do leitor seja mais significativa, é essencial que essa prática tenha uma abordagem mais aprofundada, crítica e sistematizada do texto literário, permitindo uma relação mais reflexiva e interpretativa

A instituição conta com uma equipe pedagógica composta por direção e vice direção, dois coordenadores e dois psicopedagogos. Também apresenta no quadro de funcionários 65 professores (das diversas áreas do conhecimento – efetivos, contratados e AEE (Atendimento Educacional Especializado)). Oferta o EF II - Anos Finais (6º ao 9º ano) e oferece para as comunidades próximas e bairros adjacentes a modalidade de Ensino para Jovens e Adultos (EJA) nas etapas: anos iniciais e finais. A instituição atende alunos nos três períodos: manhã, tarde e noite.

São 607 estudantes matriculados no ano de 2023 provenientes do próprio bairro, bairros vizinhos, e também, uma pequena parcela da área rural. Os alunos da EMEF Amélia estão inseridos em uma comunidade de classe média baixa, em que

menos de um quarto, aproximadamente, dependem de programas federais de repasse de verba.

A instituição conta com uma estrutura composta por 12 salas de aula, sendo 11 salas no piso superior e uma sala no térreo, todas em uso, bem como espaços destinados à secretaria, direção e vice direção, coordenação, sala de professores, sala de estudos, sala de recurso, quadra poliesportiva, sala de leitura, pátio coberto, banheiros de professores e funcionários, banheiro para cadeirantes, cozinha para merenda escolar, cozinha dos professores e funcionários, sala de informática, sala de arquivo morto, sala de atendimento psicopedagógico, sala de depósito de material de limpeza e banheiros de alunos- masculino e feminino. Embora disponha desses setores, a escola está inserida em uma área de 6.950 m² e o prédio conta com 1.000 m², o espaço de construção é pequeno e antigo, possui também uma ampla área verde, onde alguns professores utilizam para fazer rodas de leitura e aulas de educação física.

A infraestrutura da escola apresenta limitações significativas, pois não conta com um espaço adequado para reuniões pedagógicas e administrativas, nem com um auditório para apresentações. Além disso, a ausência de uma biblioteca é notável, sendo substituída por uma sala pequena destinada à leitura. Todos os ambientes da escola, incluindo as salas de aula, são caracterizados por sua pequena dimensão. Essa restrição no espaço tem impacto direto na implementação do projeto e na realização das atividades do Círculo de leitura desta pesquisa, tornando-as mais desafiadoras.

Desde 2004, o funcionamento da biblioteca, que na época estava localizada em uma das salas do andar superior, era administrada por uma professora readaptada, responsável por organizar as prateleiras, realizar empréstimos e manter o ambiente organizado. O acervo incluía uma variedade de livros de literatura, além de algumas prateleiras destinadas a materiais para uso exclusivo dos professores. Não havia um sistema computadorizado para gerenciamento do acervo, em vez disso, os registros eram mantidos em fichas alocadas na contracapa dos livros, e as devoluções eram registradas manualmente em um livro específico. No final de 2011, a biblioteca da instituição passou por intervenções significativas, a fim de aprimorar seu ambiente e funcionalidade. Essas intervenções incluíram a reorganização do acervo bibliográfico por gênero, visando facilitar o acesso e a localização dos

materiais e a adição de mesas e alguns computadores com acesso à internet para pesquisa dos alunos.

Além disso, o acervo foi informatizado por meio de um programa desenvolvido voluntariamente por um professor, representando um avanço tecnológico importante para a gestão da biblioteca. Contudo, mesmo com essas melhorias, surgiu um desafio significativo: encontrar um profissional capacitado e disponível para assumir a responsabilidade da administração da biblioteca. A falta de um bibliotecário ou outro profissional adequado para essa função acabou por representar um obstáculo para a plena efetivação das melhorias implementadas.

Entre 2013 e 2016, a biblioteca escolar foi transformada, por tempo indeterminado, em sala de aula para atender à demanda de matrículas, o que levou ao descarte de parte do acervo, incluindo livros antigos, didáticos e de uso dos professores. Os livros de literatura foram organizados por gêneros e armazenados em caixas que permaneceram fechadas e inacessíveis aos alunos por três anos. Esse período não só impediu o acesso dos estudantes à leitura e ao enriquecimento cultural, mas também evidenciou uma falha estrutural na gestão da biblioteca e no aproveitamento de seu potencial educativo. A literatura, que deveria ser um instrumento fundamental no processo de formação crítica e literária dos alunos, foi relegada ao esquecimento.

Após este período, no entanto, uma funcionária, interessada em leitura, assumiu informalmente a responsabilidade de organizar os empréstimos e devoluções, atendendo aos pedidos dos alunos e apoiando iniciativas pontuais dos professores. Esse gesto, embora importante, demonstra a falta de uma gestão mais estruturada e de um planejamento pedagógico voltado para a literatura, o que, certamente, comprometeu o desenvolvimento de práticas de leitura contínuas e estruturadas durante aquele período.

Com o intuito de suprir a carência de oferta de leitura literária aos alunos, a nova equipe gestora, empossada em 2022, conseguiu alocar uma sala para o funcionamento da biblioteca, que recebeu melhorias significativas, incluindo pintura, instalação de prateleiras novas e a aquisição de livros adicionais. No entanto, devido às limitações de espaço físico, a biblioteca não é capaz de acomodar uma turma inteira de alunos, não conta com um funcionário dedicado à sua gestão e, frequentemente, é utilizada para o atendimento de alunos que necessitam de reforço.

Atualmente, a escola ainda carece de um bibliotecário ou funcionário qualificado para assumir a responsabilidade do funcionamento da sala de leitura. Muitas vezes, são professores readaptados que acabam assumindo essa função e como resultado, os alunos não têm a oportunidade de realizar empréstimos de livros, em vez disso, o espaço é utilizado como depósito para armazenar livros didáticos.

No contexto de fomentar a leitura do texto literário, foi desenvolvido um projeto denominado “Vivências literárias”, desenvolvido entre agosto e dezembro de 2020, após o retorno das aulas presenciais pós-pandemia, com alunos dos sextos e sétimos anos. Este projeto, implementado em parceria com uma professora de Língua Portuguesa da mesma escola no município de Ourinhos, tinha como objetivo promover o diálogo com o universo poético.

O projeto surgiu devido a lacunas que se aprofundaram com o contexto pandêmico. No período de pandemia, a intervenção pedagógica relacionada à leitura foi mínima, de acordo com os relatos dos próprios alunos. Essa falta de estímulo gerou uma considerável resistência por parte dos estudantes, que se mostravam desinteressados e até mesmo apáticos em relação à atividade de leitura, expressando claramente que preferiam dedicar seu tempo a outras atividades que consideravam mais interessantes do que se envolver com textos literários. Ao longo do desenvolvimento do projeto, os alunos apresentaram, entretanto, um comportamento distinto. Demonstraram interesse e participaram ativamente das atividades propostas, ainda que alguns se recusassem a ler em voz alta, contribuíram com comentários orais durante as discussões.

Tal projeto foi elaborado e implementado sem subsídio teórico-metodológico, sendo organizado em etapas sequenciais de atividades. Inicialmente, foi realizada uma atividade diagnóstica em que os alunos deveriam identificar um poema dentre outros gêneros presentes no livro didático. Nesta fase, foi evidenciado um problema significativo: muitos alunos escolheram músicas e textos narrativos, e apenas alguns conseguiram identificar de fato um poema. Este resultado sugeriu uma lacuna no conhecimento básico sobre o que constitui um poema; dado fundamental para qualquer projeto voltado à leitura e interpretação de poesia. A dificuldade dos alunos em distinguir um poema de outros tipos e gêneros textuais e/ou discursivos apontou para a necessidade urgente de uma intervenção pedagógica mais estruturada voltada para o letramento literário.

Após esta etapa, os alunos foram à biblioteca para escolher um dos livros de poemas previamente selecionados pelas professoras, com o objetivo de intensificar o envolvimento com o gênero. Sentados em círculo, cada aluno escolheu um poema do livro e compartilhou oralmente suas impressões iniciais de leitura, explicando os motivos da escolha daquele poema em particular. Em seguida, foram estimulados a escolher um trecho do poema que considerasse interessante ou bonito para a confecção de um marcador de páginas, com o objetivo de registrar sua escolha e reativar sua memória poética interior sempre que o utilizassem.

Figura 5 - Realização de atividades pelos estudantes



Fonte: a autora (2024).

Por meio dessas atividades, os estudantes identificaram algumas características comuns do gênero poético e criaram um mapa conceitual coletivo, com trechos exemplificativos, no mural da sala de aula.

Posteriormente, passou-se para uma atividade mais interativa e envolvente: a entrega do "pacotinho de poesia". Este continha cerca de trinta poemas de diversos temas e autores, acompanhados de balas. Inicialmente, a professora declama "O Poema" de Mário Quintana e, em seguida, os alunos apreciam os poemas de Drummond, Cora Coralina, Roseana Murray, Cecília Meireles, Fernando Pessoa, entre outros. Os alunos selecionaram, então, um poema do pacotinho de poesia que mais lhes chamou a atenção e justificaram suas escolhas de forma escrita ou ilustrada. Após essa etapa, a professora recolheu e embaralhou as folhas para iniciar o rodízio de interpretações, em que a cada rodada os alunos podiam escolher um trecho para interpretar, seja por escrito ou por meio de um desenho.

Figura 6 - Pacotinhos de poesia



Fonte: a autora.

Concluído o rodízio, os poemas retornaram aos alunos que iniciaram a atividade, que puderam observar as interpretações feitas pelos colegas e, em seguida, foram incentivados a compartilhar suas impressões de leitura, considerando também as perspectivas dos outros.

Na etapa seguinte, o foco foi o estudo de três poemas, visando a reconhecer seus aspectos estilísticos, expressivos e temáticos. Esses poemas serviram como base para várias atividades, incluindo a criação de cartazes em grupos, parodiando algumas estrofes dos poemas. Durante esse processo, foram discutidas figuras de linguagem, como a símile e a metáfora, que desempenharam um papel importante na construção de significados nos poemas. Para ampliar o alcance da poesia, incentivamos a leitura em família, em que os alunos escolheram um dos poemas do "pacotinho de poesia" para ler e interpretar com seus familiares. Eles também receberam um caderno para registrar a experiência de leitura, que seria compartilhada com os colegas posteriormente.

Como fechamento das atividades, os alunos elaboraram painéis com os poemas selecionados e participaram de um sarau, a fim de apresentarem as poesias trabalhadas, com música e teatro; a ideia foi promover a interação com essa

comunidade de leitores e reviver a importância de ouvir e declamar poemas. Cada etapa do trabalho foi realizada em um espaço diferente e disponível na escola, desde a sala de aula até a biblioteca, o pátio, o refeitório e o gramado, aproveitando locais propícios para desenvolver a atividade de leitura em grupo.

Muito embora não se tenha adotado uma estratégia metodológica para a mediação do texto poético, a partilha da experiência de leitura tornou-se o foco principal da prática, aproximando-se dos pressupostos metodológicos do Círculo de Leitura (Cosson 2021b; 2022), que instiga o leitor a posicionar-se criticamente perante a obra/texto, proporcionando a aprendizagem coletiva e colaborativa, já que amplia o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras, contribuindo, dessa forma, para a formação de uma comunidade de leitores.

No ano letivo de 2022, a comunidade escolar da EMEF Amélia foi mobilizada pela campanha "Conta pra gente" para refletir sobre a qualidade da escola. A campanha ocorreu ao longo do mês de outubro para permitir a participação de todos os membros da comunidade escolar. Os alunos utilizaram um aplicativo instalado em seus próprios celulares para participar da pesquisa, enquanto aqueles sem dispositivos utilizaram os equipamentos da escola. Os pais foram envolvidos durante as reuniões de pais e no momento da matrícula. Os professores, a equipe gestora e os funcionários participaram em seus respectivos momentos de reuniões e reflexões.

Durante a campanha, 402 alunos, 107 responsáveis, 55 professores, 4 gestores e 21 funcionários foram alcançados. Pais e professores destacaram positivamente o espaço para diálogo e amizade entre os colegas. No entanto, metade dos alunos expressou falta de motivação, apontando a ausência de eventos escolares como um ponto negativo.

Quanto ao perfil dos estudantes participantes desta pesquisa, foram selecionados aqueles matriculados no 6º ano C do EF, do período vespertino. A turma foi composta por 24 estudantes (11 meninas e 13 meninos), com idade entre 11 e 14 anos. Este grupo de alunos foi diretamente impactado pela pandemia durante o 4º ano, acarretando várias dificuldades e lacunas em seu processo de aprendizado. É importante destacar que, de modo geral, a turma apresentava defasagens em conteúdos básicos, além de um número significativo de alunos desinteressados e pouco comprometidos. Além disso, observou-se que os

estudantes possuíam um repertório de leitura bastante limitado, ou até mesmo inexistente.

Vale destacar que, desde 2000, ano de criação da escola, o perfil dos alunos da EMEF Amélia mudou significativamente, refletindo as transformações sociais ao longo das décadas. Atualmente, muitos estudantes são filhos daqueles que frequentaram a escola nas décadas anteriores. Para compreender esse novo contexto, uma pesquisa censitária, organizada pela equipe gestora e pelos professores, foi realizada em 2019, via Google Forms, coletando dados econômicos, sociais, culturais e de aprendizagem, essenciais para orientar decisões pedagógicas e administrativas.

Os dados indicaram que a maioria dos alunos pertence à classe média baixa, com 25% de recebimento de auxílio financeiro do governo. Apenas 48% possuem um computador, enquanto 84% têm celular e internet em casa. Antes da pandemia, 93% demonstravam satisfação com a escola, mas o ensino remoto impediu essa valorização, exigindo esforços da equipe para fortalecer os vínculos, reconhecidos como importantes por 88% dos alunos.

Sobre expectativas futuras, 65% desejam ingressar no ensino superior, enquanto 25% desejam o primeiro emprego. Entretanto, os hábitos de estudo são preocupantes: 37% não leem fora da escola, 28% não estudam, 42% jogam mais de quatro horas por dia e metade dos alunos dormem após a meia-noite.

No ambiente escolar, embora a convivência seja geralmente harmoniosa, 40% dos atendimentos da gestão envolvem conflitos entre alunos, muitos originados fora da escola. As agressões físicas diminuíram, mas 20% dos conflitos envolveram professores, geralmente limitados à cobrança de regras e tarefas. Além disso, um terço dos alunos já repetiu pelo menos um ano letivo.

A expansão das vagas escolares ampliou a diversidade do público atendido. Na pesquisa de 2022, 100% dos pais declararam confiar na escola, mas apenas 28% participaram ativamente das atividades escolares devido às demandas do trabalho. A maioria dos alunos (87%) afirma ser cobrada pelos pais em relação às tarefas.

O perfil familiar mostra que 34% dos alunos vivem em residências com quatro pessoas e 24% em casas com cinco ou mais. Em 89% dos casos, a mãe é a responsável principal, com 97% delas alfabetizadas. Apenas 8% dos pais têm disponibilidade para acompanhar a vida escolar dos filhos, destacando o desafio da

baixa adesão às reuniões escolares, principalmente nos 8º e 9º anos. O contato com as famílias ocorre majoritariamente por redes sociais e mensagens instantâneas, evidenciando a necessidade de fortalecer a parceria entre escola e comunidade. A foto abaixo mostra a fachada da EMEF Amélia A. Maron.

Figura 7 - Fachada da Escola Amélia A. Maron



Fonte: a autora.

Diante desse panorama, percebe-se que o contexto familiar exerce influência significativa na relação dos alunos com a leitura e a escola, especialmente quando o acompanhamento dos responsáveis é limitado. Esse cenário reforça a importância de estratégias pedagógicas que promovam a formação leitora dentro do ambiente escolar, ampliando o acesso à literatura e incentivando o desenvolvimento da autonomia dos alunos como leitores. Nesse sentido, no próximo tópico, será explorada a estratégia metodológica do Círculo de leitura, explorando o seu funcionamento e potencial para tornar a leitura uma experiência mais significativa e compartilhada dentro da escola.

2.2 O CÍRCULO DE LEITURA COMO POSSIBILIDADE PARA A EDUCAÇÃO LITERÁRIA

A linguagem desempenha um papel fundamental na formação do ser humano, pois facilita a interação e a troca de experiências. Aguiar e Bordini (1988) ressaltam que as linguagens surgem a partir das necessidades de comunicação nas

relações sociais. Além disso, a socialização humana não se limita apenas ao contato pessoal, mas também inclui a leitura, que está permeada pela linguagem escrita.

Segundo Cosson (2021a), a escrita desempenha um papel importante na preservação do conhecimento humano e na construção das sociedades, superando barreiras espaciais e temporais. Portanto, o livro é um registro valioso que acumula a expressão da consciência humana individual e social. Explorar uma variedade de textos, especialmente os de natureza literária, possibilita adquirir uma variedade de conhecimentos sobre a humanidade e o universo, estabelecendo vínculos entre o leitor, o mundo e as outras pessoas. É por meio da relação entre texto e leitor que acontece a ligação com diferentes manifestações socioculturais ao longo do tempo e do espaço, o que amplia o conhecimento e possibilita que o indivíduo se enxergue como um agente histórico.

Nesse sentido, embora todos os tipos de textos tenham sua importância, o texto literário se destaca por sua capacidade de emancipação e humanização, influenciando o sujeito em diferentes aspectos, como psicológico, formativo e de conhecimento de mundo (Candido, 1972). Além disso, segundo Aguiar e Bordini (1988), ele é fundamental para a descoberta de significados e tem o poder de reinterpretar o mundo através da palavra. A experiência com a literatura, conforme apontado por Cosson (2021a), permite explorar as potencialidades da linguagem e da escrita, sendo uma prática única que contribui para a formação de um sujeito escritor, capaz de questionar as normas sociais e desenvolver sua própria voz na linguagem.

Segundo Eco (2003), a Literatura mantém a língua como um "patrimônio coletivo" e promove a criação de identidade e comunidade, ao mesmo tempo em que preserva sua individualidade. Através das obras literárias, são transmitidos os conhecimentos da humanidade, tornando-os acessíveis a todos que desejam aproveitá-los. Além disso, a Literatura pode levar os leitores a uma reflexão profunda sobre sua própria identidade, permitindo-lhes vivenciar experiências de outros contextos e épocas, conforme destacado por Cosson (2021a). Portanto, a Literatura desempenha um papel importante

[...] por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odores, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar especial nas escolas (Cosson, 2021a, p. 17).

Diante disso, é importante considerar “como” o ensino de Literatura pode ser abordado no contexto escolar.

Para fazer parte desta reflexão, Rouxel (2013) pontua que o ensino de Literatura deve visar à formação de um leitor “livre, responsável e crítico”, capaz de construir os significados dos textos de forma independente. Além disso, o ensino de Literatura também deve preparar o estudante para argumentar sobre a recepção de uma obra e promover “[...] a formação de uma personalidade sensível, inteligente, aberta aos outros e ao mundo” (Rouxel, 2013, p. 20).

Para alcançar esses objetivos, a autora destaca três componentes essenciais: as experiências literárias do aluno como leitor dentro de uma comunidade de interpretação; a literatura ensinada, incluindo textos e obras; e a prática do professor. O primeiro componente é especialmente desafiador, pois requer incentivar o aluno na recepção do texto, estimulando sua interpretação e fortalecendo sua capacidade de aprendizado e conhecimento. Para Rouxel (2013), o ensino da leitura literária envolve a aquisição de conhecimentos em três aspectos distintos: os "saberes sobre os textos", que incluem o entendimento dos diferentes gêneros e formas literárias, a análise da funcionalidade dos discursos, a apreciação da poética dos textos e a identificação dos recursos expressivos e estilísticos utilizados, os quais são explorados e assimilados por meio da leitura completa da obra.

Já os "saberes sobre si" referem-se à expressão de pensamentos pessoais e ao desenvolvimento de julgamentos de gosto próprios durante a leitura, evidenciando a “subjetividade em ato na leitura” (Rouxel, 2013, p. 21). Nesse sentido, é importante propor atividades que estimulem os alunos a refletir a partir de suas próprias perspectivas e a desenvolver a habilidade de escutar a si mesmos. Para isso, é necessário valorizar os conhecimentos prévios do aluno, como sua biblioteca pessoal e sociocultural, fortalecendo e ampliando sua capacidade de leitura e escrita.

Nessa perspectiva, é fundamental que os alunos aprendam a lidar com a subjetividade que, conforme Jouve (2013) está presente em todas as leituras, já que cada pessoa projeta um pouco de si na sua interpretação. Por essa razão, o leitor ao entrar em contato com uma obra literária realiza dois movimentos: um de sair de si mesmo, abrindo-se para a alteridade, enriquecendo seu conhecimento cultural e ampliando sua compreensão do mundo, e outro de retornar a si mesmo, onde ocorre

uma identificação/projeção, mas também a exploração, construção e transformação da identidade.

Nesse sentido, a leitura de um texto literário é também a leitura do próprio indivíduo (Jouve, 2013). O autor ressalta que certos aspectos da leitura estão sujeitos à subjetividade, como os relacionados à esfera afetiva e intelectual. Para ele, algumas atitudes do leitor são intrinsecamente subjetivas, enquanto outras são acidentalmente subjetivas, sendo ambas necessárias e essenciais para a experiência da leitura.

A "subjetividade necessária" ocorre quando o texto exige a participação do leitor devido à sua incompletude estrutural. Segundo Jouve (2013), certas operações de leitura realmente requerem o investimento pessoal do leitor para serem compreendidas. Isso significa que o leitor precisa recorrer às suas memórias afetivas e representações mentais para preencher as lacunas deixadas pelo autor. Esta operação geralmente envolve a subjetividade do leitor, pois a interpretação está sujeita a fatores como ambiguidade, linguagem indireta e contradição, que é dificilmente isenta de subjetividade. Segundo Jouve (2013), a "subjetividade acidental", ocorre quando o leitor insere sua subjetividade onde não era prevista, resultando em possíveis equívocos de interpretação.

Assim como na "subjetividade necessária", a "subjetividade acidental" manifesta-se nos planos afetivo e intelectual. No plano afetivo, pode ocorrer um desvio interpretativo quando o leitor se identifica pessoalmente com a obra, levando a contrassensos que suscitam debates sobre os limites da interpretação textual. Já no plano intelectual, a compreensão do texto pode ser prejudicada se o leitor selecionar informações subjetivamente e se limitar ao sentido literal, sem ser capaz de captar nuances subentendidas, como, por exemplo, reconhecer jogos de ironia, ou ainda, fazer inferências infundadas. Nesse sentido, a interação do leitor com o texto não pode se basear exclusivamente em uma identificação emocional, pois isso pode limitar a riqueza da leitura. De acordo com Jouve (2013), esse tipo de subjetividade é o mais impactante, pois permite ao leitor refletir sobre o que o levou a projetar no texto algo que não estava lá; oportunidade para considerar o que o levou a fazer suposições que não são respaldadas pelo texto.

Seja qual for a perspectiva adotada, seja "subjetividade necessária" ou "subjetividade acidental", sua importância na leitura não pode ser ignorada, pois "[...] a relação com a obra é sempre ao mesmo tempo exploração do sujeito por ele

mesmo” (Jouve, 2013, p. 60). Portanto, ao explorar a dimensão subjetiva da leitura, permite-se que os alunos se reconheçam no "espaço intermediário" descrito pelo autor como um lugar “[...] entre o eu do leitor e o não-eu do texto, entre o sujeito que lê e o autor que escreve, entre a representação imaginária e a realidade da linguagem” (Jouve, 2013, p. 61).

Os saberes léxicos ou metaléxicos, por sua vez, envolvem a cooperação interpretativa, estabelecendo os limites e o equilíbrio entre o conteúdo real do texto e a interpretação subjetiva do leitor. Isso implica entender e respeitar tanto a integridade e os significados do texto quanto a intenção e a autoria do escritor. Nesse contexto, conforme aponta Eco (2003), é essencial reconhecer e respeitar a "intenção do texto", pois os textos literários indicam com autoridade o que deve ser considerado relevante e o que não pode ser interpretado livremente. Também Rouxel (2013) destaca a necessidade de abordar o desafio da liberdade do leitor e os limites da interpretação nas aulas de Literatura.

Por esses motivos é que promover a mediação do texto literário não é tarefa fácil. Não por acaso, diversos estudiosos têm apontado para a formação do professor de literatura, conforme abordado, da qual se espera a conciliação da formação teórica e crítica recebida nos cursos de Letras, com a pedagógica, preocupada com a questão educacional; em miúdos, “Um educador, enfim, que sabe responder para que e por que ensina literatura (Cosson, 2013, p. 22).

Esse processo formativo é atravessado, inequivocamente, pela nossa identidade como professores e professoras de um saber específico e que, por isso mesmo, exige que seja um “educador”: não é somente aquele que se envolve em questões educacionais ou possui formação pedagógica, mas também que absorve em sua formação superior variados métodos de ensino da Literatura (Cosson, 2013). Ou seja, aquele que deve conduzir sua prática lançando mão de teorias e de metodologias que possam embasar o estudo da obra literária selecionada. Nesse sentido, tão importante quanto possibilitar aos estudantes a leitura efetiva de obras literárias integrais, é pensar em “como” se dará a organização do trabalho com o texto literário, tendo em vista as finalidades formativas e educativas do estudante.

A escolha de uma metodologia de ensino para a Literatura está relacionada ao tipo de estudante-leitor que se pretende formar, bem como aos objetivos desse ensino. Rouxel (2013) destaca que as finalidades, intenções e objetivos do ensino da literatura são essenciais: "A primeira concerne às finalidades, às intenções e aos

objetivos do ensino da literatura: ensinar literatura para quê. O para quê determina o como, método e finalidade estão ligados".

Aguiar e Bordini (1988), por sua vez, acrescentam que a questão metodológica é desafiadora, pois, embora os professores frequentemente tenham objetivos claros para o ensino da Literatura, eles muitas vezes carecem dos meios para alcançá-los, o que depende da adoção de um método de ensino adequado. As autoras propõem que “[...] Esses meios derivariam de uma sistematização dos procedimentos didáticos em torno de uma ideia-fim quanto à educação literária do aluno”. Isso implica adotar um método de ensino que esteja alinhado com a “[...] concepção de aluno-leitor que o professor cultiva” (Aguiar; Bordini, 1988, p. 41).

É importante ressaltar que a seleção de um método não implica em tornar o processo de ensino-aprendizagem inflexível (Bordini; Aguiar, 1988). Pelo contrário, o método escolhido deve fornecer uma base sólida para os procedimentos didáticos, levando em consideração as expectativas reais e apontando direções para que essas expectativas sejam alcançadas e aprimoradas.

Nessa perspectiva é que esta pesquisa busca sistematizar uma prática de letramento literário centrada no texto poético, adotando o Círculo de Leitura como abordagem metodológica selecionada. Segundo Cosson (2022, p. 139).

[...] o círculo de leitura é uma prática privilegiada. Primeiro, porque, ao lerem juntos, os participantes do grupo tornam explícito o caráter social da interpretação dos textos e podem se apropriar do repertório e manipular seus elementos com um grau maior de consciência, quer seja para reforçar ou desafiar conceitos, práticas e tradições [...].

Nesse sentido, esta proposta metodológica tem na leitura coletiva o pressuposto para a formação e a consolidação de uma comunidade de leitores, o que confere um caráter social à leitura. Este, quando se apresenta na perspectiva de ler em grupo, “[...] encoraja novas formas de associação e fomenta novas ideias que são desenvolvidas em diálogo com os outros e com os livros” (Cosson, 2022, p. 139). Pressuposto já antes posto em destaque pelo autor ao definir seu conceito de letramento literário.

Considerando esses pressupostos é que se adotou as estratégias metodológicas do Círculo de leitura (Cosson 2021b; 2022) visando sistematizar o estudo do texto poético. Além disso, as suas premissas coadunam-se à prática de leitura já desenvolvida pela pesquisadora no projeto “Vivências literárias”. A ênfase na construção coletiva de significados, no desenvolvimento da habilidade crítica, na

promoção da autonomia e responsabilidade dos alunos, bem como na interação social e emocional, são elementos inerentes ao Círculo de Leitura que guardam semelhança com os valores e princípios adotados no projeto citado. Essa congruência entre a metodologia escolhida e os objetivos estabelecidos anteriormente reforçam a decisão da pesquisadora em optar pelo Círculo de Leitura como uma continuidade natural do trabalho anterior.

Embora os círculos de leitura sejam uma prática antiga, é importante não confundi-los com o ato de ler em público, que envolve retórica ou oratória. No Círculo de Leitura, o foco não está no conteúdo em si, mas nas práticas de leitura e nos significados produzidos coletivamente. Neste ponto, é fundamental mencionar as bases teóricas que sustentam a concepção dos círculos de leitura, fundamentada nas ideias de Eliana Yunes (1999).

No artigo "Círculos de leitura, teorizando a prática", Yunes (1999) discute a eficácia das práticas de leitura na formação de novos leitores e explora o conceito de círculos de leitura como uma metodologia para promover essa prática. Isso porque oferecem um espaço propício para o diálogo e a troca de ideias entre os participantes, ressaltando que todos os participantes devem ser considerados iguais, sem hierarquia entre professor e alunos, e que o foco principal deve estar no texto em si e não na autoridade do professor. A autora também destaca a importância de um facilitador, ou "leitor-guia", no Círculo de Leitura, cujo papel é incentivar a participação de todos, provocar reflexões e conectar diferentes interpretações do texto.

O estudo de Yunes (1999) apresenta quatro considerações importantes para explicar a teoria dos círculos de leitura: 1. A prática do Círculo de Leitura é distinta de outras abordagens, como o Encontro com Leitores, que envolve a presença do autor do texto. 2. A pedagogia dos círculos prioriza a colaboração na construção de significados, em vez de competição entre os participantes. 3. Os círculos de leitura não devem ser confundidos com debates acadêmicos, pois não se tratam de discussões entre especialistas. 4. O papel do leitor-guia é esclarecer as cenas e atos de leitura, sem impor sua própria visão ou a do autor.

Segundo a autora, embora a ideia de ler em círculo não seja uma novidade, o uso do círculo para aproximar leitores por meio da troca de interpretações é inovadora. Ela destaca que o propósito do Círculo de Leitura é facilitar a descoberta da identidade do leitor e melhorar as habilidades de leitura por meio da interação,

troca e compartilhamento das experiências e histórias de leitura dos participantes. Além de promover o desenvolvimento da consciência crítica, essa prática prepara os indivíduos para uma participação ativa na sociedade. Ao aprenderem a refletir e expressar suas ideias, eles tendem a se engajar na construção da história ou a contribuir ativamente para sua transformação, conforme argumenta Yunes (1999).

Paulo Freire, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, também ressalta a importância da leitura crítica e do diálogo na formação de indivíduos conscientes e ativos na sociedade. Freire (1987, p. 12) argumenta que "a leitura do mundo precede a leitura da palavra", enfatizando que a interpretação crítica da realidade é essencial para a emancipação e participação ativa dos cidadãos.

A estratégia metodológica do Círculo de leitura, segundo Cosson (2021b; 2022) compreende três diferentes tipos de círculos de leitura, considerando o seu modo de funcionamento. O primeiro deles é o círculo estruturado que, embora faça parte de um modelo metodológico escolar, também pode ser utilizado em outros cenários. É um círculo que segue a uma organização preestabelecida, com funções predeterminadas para cada um dos participantes e um guia para orientar as discussões. Esse modelo também compreende atividades de registro escrito das impressões (sensações, sentimentos, opiniões, palpites) dos membros do grupo sobre o texto, podendo ser em um diário de leitura. Esse tipo de círculo apresenta-se em diferentes versões, mas todas elas convergem para um mesmo roteiro composto por atividades predeterminadas para o acompanhamento da leitura, discussão e registro.

O segundo tipo é o círculo semiestruturado. Esse modelo não apresenta um roteiro predefinido e sim direções por onde as atividades dentro do grupo de leitores devem percorrer. Essas orientações ficam a cargo de um coordenador ou moderador responsável por iniciar a discussão, monitorar os turnos de fala, aclarar possíveis dúvidas, incertezas e encorajar a discussão, impedindo que as colaborações se afastem da obra ou do assunto que está em pauta para discussão. Esse coordenador é também responsável pelo aprofundamento ou ampliação da leitura, podendo solicitar que o grupo se fixe em um determinado aspecto da obra ou reveja algo que já foi discutido antes.

O terceiro tipo é o círculo aberto ou não estruturado. Esse modelo se assemelha a um clube de leitura e se assenta em bases muito simples. Definidas as obras e o cronograma dos encontros, os integrantes do grupo se alternam no

comando das reuniões. O início das discussões acontece com a apresentação das impressões de leitura de cada participante ou com o estabelecimento do assunto a alguma questão pessoal. A discussão se dá em tom de uma conversa informal entre os participantes, embora o foco seja a interpretação da obra lida. Para esse tipo de círculo não são estabelecidas normas rígidas a serem obedecidas, exceto quando há desvios do assunto, ou seja, da obra literária que está sendo lida.

Entre os três modelos de funcionamento dos círculos de leitura apontados por Cosson (2022), optou-se pela adoção do círculo estruturado por considerar que pode melhor direcionar o trabalho do professor e, dessa forma, contribuir para que ele possa conduzir as leituras de modo organizado e promover um aprofundamento e alargamento do gênero poético. Por possuir uma estrutura previamente organizada, com atribuições e protocolos de leitura predefinidos e um roteiro contendo atividades determinadas que devem servir como guias para as discussões no grupo e os registros, o modelo estruturado parece adequado, a fim de sistematizar o trabalho com o estudo do texto poético e, assim, avançar em relação à prática anteriormente desenvolvida.

Cosson (2022), em seu livro “*Círculos de leitura e letramento literário*” utiliza as contribuições de vários autores. De Roger Chartier (1999) explora a noção de comunidade de leitores, enquanto de Paulo Freire (1987) compartilha os Círculos de Cultura, que associa ao aspecto educativo dos Círculos de leitura. Já Harvey Daniels (2002) é reconhecido por desenvolver o modelo do Círculo de Literatura e introduzir as fichas de função. Segundo Daniels (2002), essas fichas são ferramentas valiosas para documentar a leitura, consistindo em formulários que os alunos preenchem de acordo com o papel que desempenham no grupo (Cosson, 2022). Abaixo, apresenta-se um quadro explicativo das fichas de função criadas por Daniels (2002):

Quadro 19 - As fichas de função no Círculo de Literatura, descritas por Daniels (2002)

Função do aluno	Descrição
a. Conector	Liga a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento;
b. Questionador	Prepara perguntas sobre a obra para os colegas, normalmente de cunho analítico, tal como por que os personagens agem desse jeito? Qual o sentido deste ou daquele acontecimento?

c. Iluminador de passagens	Escolhe uma passagem para explicitar ao grupo, seja porque é bonita, porque é difícil de ser entendida ou porque é essencial para a compreensão do texto;
d. Ilustrador	Traz imagens para ilustrar o texto;
e. Dicionarista	Escolhe palavras consideradas difíceis ou relevantes para a leitura do texto;
f. Sintetizador	Sumariza o texto;
g. Pesquisador	Busca informações contextuais que são relevantes para o texto;
h. Cenógrafo	Descreve as principais cenas;
i. Perfilador	Traça um perfil das personagens mais interessantes.

Fonte: Daniels (2002 *apud* Cosson, 2022, p. 142-143).

As fichas de função criadas por Harvey Daniels são fundamentais para estruturar as discussões de leitura dentro do Círculo de Literatura, facilitando uma participação mais organizada e enriquecedora dos alunos. Não é necessário que todas as funções sejam preenchidas em cada grupo, alerta Cosson (2021b, 2022) permitindo ao professor adaptar outras funções de acordo com as características do texto e da turma. Daniels destaca que as funções de Conector, Questionador, Iluminador e Ilustrador são as mais significativas, pois estão ligadas aos hábitos de leitura de um leitor maduro. Ele também aponta sobre o risco de as fichas de função tornarem-se uma dependência para o grupo, transformando discussões efetivas em simples recitações do conteúdo de cada ficha. Por isso, sugere que o professor elimine as fichas, assim que os alunos se familiarizarem com o funcionamento do círculo de literatura, ou até mesmo decida não utilizá-las se perceber que isso pode ocorrer.

As funções atribuídas dentro dos Círculos de leitura não são fixas, podendo variar conforme a necessidade do debate. Um participante pode assumir um papel específico ou compartilhar a mesma função com outros colegas. A escolha dessas funções é determinada pela demanda imposta pela obra em análise. Esse processo de atribuição e compreensão das funções ocorre de maneira gradual, conforme os alunos avançam em suas leituras. Dessa forma, o professor deve, inicialmente, destacar as funções que considera mais essenciais para a atividade, independentemente de quais sejam.

Para desenvolver a metodologia do Círculo de leitura nesta pesquisa, dos nove cartões de função foram selecionados quatro: conector, iluminador de

passagens, questionador e sintetizador. A escolha desses cartões de função se deve à natureza do texto poético, que se ancora na fluidez da leitura, no ritmo e na sonoridade, tornando as funções dos cartões de pesquisador e dicionarista, por exemplo, pouco aplicáveis ou, do contrário, perderia a abordagem sensível e plural deste gênero. O mesmo se dá com a função de analista de personagem; elemento configurador dos textos em prosa. Além dos motivos apresentados, Cosson (2021b, p. 84) destaca que “essas funções são pensadas para leitura de qualquer obra [...]. Nada impede, porém, que as funções sejam usadas para exploração de poemas ou outro tipo de texto”.

Para a elaboração do Caderno Pedagógico, seguiu-se o esquema das etapas delineadas por Cosson (2021b). O autor propõe algumas etapas para a implementação do Círculo de Leitura estruturado, destacando que elas não devem ser aplicadas de maneira rígida e inflexível, mas sim adaptadas ao contexto específico para garantir o sucesso. O planejamento sugerido é dividido em três etapas: modelagem, prática e avaliação. Durante a modelagem, o foco está no professor; na fase de prática, os alunos leem o livro em casa, elaboram perguntas e discutem a obra; e, na fase de avaliação, a responsabilidade é compartilhada entre professor e alunos (Cosson, 2021b, p. 35-6).

A modelagem é a etapa inicial do Círculo de leitura, essencial para seu sucesso, e pode estar presente nas fases da prática e da avaliação, permeando todo o processo de leitura. Conforme Cosson (2021b, p.65), “a modelagem é a base para o sucesso de um Círculo de Leitura. Consiste em ‘encenar’ para os alunos e ensaiar com eles todas as etapas de funcionamento de um círculo”. Não se trata de uma representação teatral, mas de desenvolver as estratégias de leitura de forma prática para que os alunos compreendam o “como” e o “porquê” das ações. A modelagem começa com a explicação detalhada do funcionamento do Círculo de Leitura, seguida por dois procedimentos principais: a demonstração, momento em que o professor mostra detalhadamente cada procedimento, e o treinamento, ocasião em que professor e alunos praticam as etapas do Círculo de Leitura, repetindo os procedimentos conforme necessário (Cosson, 2021).

A etapa da demonstração, que é o primeiro passo na modelagem, envolve o professor orientando os alunos sobre como devem proceder com a leitura em casa. O professor lê pequenos textos com os alunos, fazendo anotações e preenchendo

os cartões de função. Após isso, segue-se para o treinamento, onde os alunos observam, preenchem os cartões de função e elaboram perguntas.

Com a compreensão dessa fase inicial pelos alunos, o professor avança para a modelagem da prática, conforme descrito por Cosson (2021b). Nesta etapa, é essencial que os alunos discutam e registrem utilizando o mesmo texto da etapa anterior, já que estão familiarizados e já criaram os cartões de função. A prática envolve dois momentos principais: anotações sobre a leitura e, posteriormente, discussão e registro dessas anotações.

Os cartões de função são tarefas pré-definidas que auxiliam na exploração do texto e na orientação da discussão, especialmente para leitores menos experientes. No entanto, eles não devem ser utilizados de forma permanente ou como substitutos para a orientação do professor, evitando que se tornem fichas de leitura rígidas. Os cartões podem ser adaptados ou até mesmo dispensados, dependendo das necessidades, pois não existe um único modo correto de usá-los. Cosson sugere que o foco seja mais na função desempenhada pelo aluno durante a discussão do que no simples preenchimento do cartão, e mais na própria discussão do que na função em si (Cosson, 2021b).

Após concluir a modelagem, que inclui demonstração e treinamento, o professor pode agendar o primeiro encontro do Círculo de Leitura. Esta fase preparatória é fundamental, mas não deve ultrapassar duas semanas para evitar desmotivação entre os alunos e para manter o foco na leitura. Por outro lado, uma modelagem muito rápida pode comprometer a compreensão dos alunos sobre as atividades. Portanto, a modelagem pode continuar ao longo de todo o processo do Círculo de Leitura.

A seleção das obras, segundo Cosson (2021b), não segue regras fixas, mas deve ser um processo colaborativo entre o professor, os alunos e, possivelmente, o bibliotecário da escola. Nesse contexto, os alunos podem fornecer obras por meio de listas, escolhendo aquelas mais adequadas ao perfil da turma. Para garantir que as sugestões sejam viáveis e pertinentes, é recomendada uma definição de diretrizes pelo professor, como limites de páginas e facilidade na aquisição das obras. No caso específico desta pesquisa, a escolha das obras foi realizada anteriormente, com o intuito de focar em um repertório literário que atendesse a critérios específicos relacionados à proposta pedagógica. Esse modelo prévio, embora diferente do processo colaborativo, também visa garantir que as obras

selecionadas atendam às necessidades de formação literária dos alunos, alinhando-se ao objetivo educacional da turma.

A mediação do professor no processo do Círculo de leitura é fundamental para promover uma leitura produtiva e interativa, que captura a natureza plurissignificativa do texto literário. Essa mediação oferece aos alunos acesso à materialidade do texto literário e às suas especificidades, tanto na forma quanto no conteúdo. O professor atua como um facilitador que orienta os alunos a explorar as múltiplas camadas de significado presentes na obra ou no texto, encorajando a troca de perspectivas e interpretações. Dessa forma, ele não só enriquece a experiência de leitura, mas também desenvolve a competência literária dos alunos, ajudando-os a apreciar e compreender as nuances e a profundidade dos textos literários.

A formação dos grupos no Círculo de Leitura, conforme Cosson (2021b), é um processo que influencia diretamente o sucesso da atividade. A divisão dos alunos em pequenos grupos deve considerar aspectos como afinidade, diversidade de perfis leitores e níveis de competência. Esse cuidado permite que o ambiente de discussão seja enriquecido por múltiplas perspectivas e que todos os alunos, independentemente do seu nível inicial de letramento literário, tenham a oportunidade de contribuir e aprender. Abaixo, apresenta-se uma imagem da implementação dos grupos:

Figura 8 - Grupos de Trabalho do Círculo de Leitura



Fonte: a autora.

Cosson (2022) destaca que a heterogeneidade dos grupos pode ser vantajosa, pois promove a troca de experiências e saberes entre os alunos. Grupos diversos são mais propensos a gerar debates frutíferos, uma vez que diferentes interpretações e percepções sobre o texto podem emergir. No entanto, é importante equilibrar a composição dos grupos para evitar que alunos com maior competência dominem as discussões, o que poderia inibir a participação dos demais. Outro ponto relevante na formação dos grupos é a quantidade de participantes. Cosson (2022) recomenda que os grupos não sejam formados com menos de três ou mais que cinco integrantes. O ideal é que cada grupo tenha quatro alunos, garantindo que as discussões sejam gerenciáveis e que todos tenham voz.

Além disso, o autor sugere que a formação dos grupos seja feita de maneira participativa, envolvendo os alunos no processo de escolha. Isso pode ser realizado por meio de diálogos abertos em que os alunos expressem suas preferências e sejam incentivados a pensar sobre com quem gostariam de trabalhar. Essa abordagem colaborativa não só respeita as preferências dos alunos, mas também promove um senso de responsabilidade e compromisso com o grupo.

Outra característica importante dessa formação é que "todos os grupos sejam temporários, se desfazendo e refazendo com novos membros continuamente" (Cosson, 2022). A rotatividade contribui "tanto para o fortalecimento da turma como uma comunidade de leitores quanto para o desenvolvimento da sociabilidade dos alunos" (Cosson, 2021b, p. 47). Essa dinâmica de reorganização dos grupos reforça a interação social e permite que os alunos se acostumem a trabalhar com diferentes colegas, enriquecendo ainda mais a experiência de leitura compartilhada.

Por fim, é enfatizada a importância de revisar periodicamente a composição dos grupos. Ao longo do processo de leitura, pode ser necessário fazer ajustes para garantir que todos os alunos estejam engajados e que a dinâmica do grupo continue produtiva. Essa flexibilidade é essencial para adaptar o Círculo de leitura às necessidades e progressos dos alunos, mantendo a atividade dinâmica e eficaz.

Cosson (2021b) descreve que existem dois cronogramas essenciais para organizar um Círculo de Leitura. Um deles é o cronograma coletivo, desenvolvido pelo professor em conjunto com a turma, que determina os prazos gerais dos encontros e estabelece os períodos de leitura entre uma obra e outra. Se houver apenas uma obra, o cronograma coletivo pode especificar quais capítulos serão lidos em casa e discutidos em sala de aula. Após definir o número total de encontros

necessários para cada obra, o professor elabora um calendário fixando os dias e horários para as reuniões do Círculo. Por outro lado, o cronograma particular é de responsabilidade dos alunos, que decidem o que será lido para cada encontro, tarefa que é realizada durante o encontro inicial.

Para os encontros dos grupos, é ideal usar uma sala ampla para que possam discutir confortavelmente. Se a sala de aula for pequena, alternativas incluem a sala de leitura da biblioteca, um espaço aberto como o jardim ou a quadra de esportes, ou usar duas salas próximas (2021b). No primeiro encontro, os alunos devem seguir quatro passos. Ao distribuir as obras, o professor deve insistir na importância desses passos. O primeiro passo é o manuseio da obra, incluindo a leitura da capa, paratextos, ilustrações, dados biográficos do autor e, se necessário, as primeiras páginas, para que os alunos reconheçam a materialidade do texto e se motivem para a leitura contínua.

O segundo passo consiste em definir as funções dos membros do grupo, independentemente de se utilizarem ou não os cartões de função. Todos os integrantes devem ter um papel definido, independentemente de sua experiência ou da simplicidade das tarefas. Cada grupo precisa ter pelo menos um líder ou coordenador, responsável por conduzir as discussões e apresentar os resultados finais para a turma, atuando como porta-voz. Além disso, é necessário um secretário ou registrador, cuja função é anotar e garantir o cumprimento das decisões do grupo. Os demais membros são encarregados, coletivamente, de discutir o texto. As funções de líder e secretário não precisam ser permanentes e podem ser rotativas entre os membros a cada encontro, mantendo-se a responsabilidade final do porta-voz.

O terceiro passo envolve decidir sobre o tema de discussão para o próximo encontro do grupo. Em grupos mais experientes, esse tema pode surgir da leitura coletiva das primeiras páginas, em que os alunos levantam questões que podem ser respondidas ou não nas páginas seguintes. Para grupos iniciantes, é útil que o professor auxilie sugerindo que eles façam perguntas, como buscar a explicação do título, explorar informações na contracapa, na orelha ou analisar a ilustração da capa como ponto de partida para a discussão.

O quarto passo, envolve a elaboração do cronograma de leitura pelo grupo, seguindo o calendário estabelecido pelo professor, que pode, também, disponibilizar um formulário para os alunos preencherem com o título da obra, nome do grupo e a

quantidade de páginas que serão lidas nos próximos encontros. É importante ressaltar que esse cronograma é de responsabilidade dos alunos, não do professor. Portanto, se utilizado, o formulário deve ser mantido pelos membros do grupo e não precisa ser entregue ao professor.

Cosson (2021b) estrutura os encontros do Círculo de Leitura em cinco momentos distintos: orientação, discussão, registro, organização e comentário. No primeiro momento, a orientação, o professor aborda aspectos essenciais da leitura e do funcionamento dos grupos, considerando elementos relevantes para toda a turma e não apenas para alunos específicos. Essa etapa deve ser breve, com duração máxima de 15 minutos.

Em seguida, ocorre a discussão, fase em que os participantes reúnem suas leituras individuais dentro do grupo, levantando questões, debatendo livremente e interpretando o texto em conjunto. A condução desse momento fica sob responsabilidade do líder do grupo, que pode direcionar a discussão por três caminhos: a distribuição dos cartões de função para alunos com menos experiência no Círculo de leitura; a formulação de questões por um estudante com maior maturidade em leitura e escrita, com base em um aspecto relevante da obra; ou o registro das reflexões em um diário de leitura, a cargo de um aluno mais experiente (Cosson, 2021b, p. 54).

O terceiro momento corresponde ao registro das discussões, que pode ser realizado individual ou coletivamente. No caso do registro individual, é importante que o estudante não apenas transcreva sua compreensão do texto, mas também considere a totalidade das ideias debatidas no grupo. Já a organização, quarta etapa, consiste na definição do tema que será discutido no próximo encontro.

O quinto e último momento, denominado comentário, marca o encerramento das atividades do dia. Nele, o coordenador do grupo apresenta um breve panorama do progresso coletivo, enquanto o professor pode intervir com orientações pontuais, sem transformar essa etapa em uma exposição formal, mas sim em uma conclusão da atividade (Cosson, 2021b, p. 58).

No encontro final, dedicado ao fechamento da leitura da obra, que no caso desta pesquisa, os poemas, há três passos principais. O primeiro envolve uma reunião de grupos para ajustar detalhes da apresentação aos colegas da leitura do poema estudado no círculo. O segundo consiste na exposição das reflexões do grupo para toda a turma. Por fim, no terceiro passo, ocorre a autoavaliação e

avaliação da experiência de leitura, preferencialmente seguindo um formulário previamente fornecido pelo professor (Cosson, 2021b).

Embora a avaliação e a autoavaliação sejam apresentadas como a etapa final, Cosson (2021b, 2022) ressalta que esse processo deve ser contínuo, permeando todas as fases do Círculo de Leitura. O professor deve evitar que a avaliação se torne o foco central da atividade, pois o objetivo principal do círculo é a partilha da experiência literária por meio de discussão organizada. Assim, a avaliação deve servir como um meio para verificar a efetivação da leitura literária, e não como um fim em si mesma (Cosson, 2021b, p. 75).

É fundamental que todos os modelos de Círculo de Leitura passem por um processo contínuo de reflexão e análise, identificando tanto os aspectos positivos quanto aqueles que demandam melhorias. No caso dos círculos institucionais, esta avaliação deve ocorrer de forma mais estruturada e sistemática, ficando sob a responsabilidade do professor. Além disso, a autoavaliação dos alunos também se torna essencial, uma vez que seu protagonismo no processo de leitura deve ser garantido. Por outro lado, os círculos de leitura não institucionais também devem realizar, periodicamente, um balanço de suas atividades, refletindo sobre o que tem funcionado bem e o que pode ser aprimorado.

A avaliação no Círculo de leitura pode ser realizada por diferentes meios, como a gravação das discussões em vídeo, a elaboração de listas de boas práticas ou a análise dos diários de leitura. Esses registros permitem ao professor refletir sobre o desenvolvimento do leitor e acompanhar seu progresso. Além disso, durante os debates, aspectos como as habilidades sociais e a participação ativa dos alunos devem ser observados e registrados em fichas ou planilhas. Caso haja necessidade de atribuição de notas ou conceitos, esses registros servem como prova documental. No entanto, Cosson (2021b) enfatiza que a avaliação não deve comprometer o aspecto essencial do Círculo de Leitura e do letramento literário: a experiência de encontro do leitor com o texto.

Para o autor, a leitura é um diálogo constante com a experiência do outro, e os círculos de leitura transformam esse diálogo em uma prática coletiva. Assim, ler não é apenas um ato individual, mas um processo contínuo de aprendizagem sobre o mundo, o outro e a própria identidade, sempre em transformação (Cosson, 2021b, p. 172). Dessa maneira, Cosson (2021b, 2022) propõe diversas estratégias pedagógicas, sempre ressaltando que o objetivo central do Círculo de Leitura é

garantir a efetivação da leitura literária, pois sem essa vivência, o letramento literário não se concretiza.

A seguir, análise dos quatro poemas selecionados para o estudo, os quais provocaram a elaboração das propostas didáticas, que têm o Círculo de Leitura (Cosson, 2021b, 2022) como suporte metodológico.

2.3 VERSOS QUE SE CONECTAM: EXPLORANDO POESIAS EM CÍRCULOS DE LEITURA

A escolha de “Tem tudo a ver”, de Elias José (2002), como poema inaugural do Círculo de leitura, não se justifica apenas pela qualidade literária, mas também pelo seu efeito motivador, que celebra a presença da poesia em todos os aspectos da vida, servindo como um convite à reflexão e ao prazer da leitura. Iniciar o Círculo com este poema pode despertar nos alunos uma curiosidade natural e um entusiasmo que se estenderá aos outros poemas que serão estudados posteriormente.

O Círculo de leitura avança com a introdução do poema “Ou Isto ou Aquilo”, de Cecília Meireles, que traz à tona o dilema das escolhas diárias. A complexidade formal do poema se manifesta em sua métrica variada e nas rimas que conferem ao poema uma musicalidade envolvente. Essa abordagem permite que os alunos explorem não apenas o conteúdo temático do poema, mas também a sua forma, incentivando uma apreciação mais completa da arte poética. A dualidade apresentada nos versos – escolhas entre alternativas aparentemente simples – reflete, de um lado, a profundidade das implicações que essas decisões podem ter em nossas vidas e, de outro, aprimora habilidades de análise literária, ao considerar como a forma do poema contribui para o seu significado.

A progressão do Círculo de leitura para “Ou isto ou aquilo” oferece, portanto, uma oportunidade de aprofundar no aspecto temático e também nos operadores de leitura do gênero poético. Ao explorar as intrincadas decisões diárias através da lente poética de Cecília Meireles, os participantes são incentivados a refletir sobre suas próprias vidas e as escolhas que fazem, enquanto apreciam a beleza e a sofisticação da poesia.

O Círculo de leitura avança para a terceira proposta de intervenção com o poema “Pessoas são diferentes”, de Ruth Rocha. A escolha deste texto poético para

compor o Círculo de leitura é fundamentada em diversos aspectos que evidenciam sua relevância no contexto educacional, sobretudo, nos documentos norteadores da EB, como a *Base Nacional Comum Curricular – BNCC* (Brasil, 2018), que defende a escola como espaço para a promoção e a consolidação de uma educação inclusiva, através do respeito às diferenças, reconhecendo e valorizando-as:

Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10).

Nessa perspectiva, o poema de Ruth Rocha tem a potencialidade de abordar conceitos complexos como diversidade, respeito e aceitação, transformando o poema em um recurso valioso para discussões dessa pauta em sala de aula; fundamentais para a formação de cidadãos conscientes e respeitosos.

A simplicidade na linguagem, aliadas à profundidade temática, permite que os estudantes se identifiquem com o conteúdo e reflitam sobre suas próprias experiências e percepções. Isso não apenas enriquece o processo de aprendizagem, mas também contribui para a formação de indivíduos mais conscientes e empáticos. Assim, embora haja outros poemas com temáticas semelhantes, a escolha por “Pessoas são diferentes” se justifica pela sua potencialidade de comunicar ideias complexas de forma simples, o que torna o poema um recurso para a educação sobre diversidade.

Além disso, a seleção de “Pessoas são diferentes” é respaldada por sua ampla utilização em contextos educacionais. Sua recorrência nas salas de aula demonstra não apenas a sua adequação pedagógica, mas também a sua possibilidade de engajar os alunos e estimular discussões significativas sobre temas fundamentais, como a diversidade. Esse engajamento é crucial para o desenvolvimento de competências socioemocionais e de cidadania, como a empatia, o respeito e a convivência harmoniosa com as diferenças, conforme apontado pela *BNCC* (Brasil, 2018).

Por fim, o poema “Porquinho-da-Índia” conclui o ciclo de estudos realizados, destacando-se, sobretudo, pela sofisticação da forma poética. Sendo um poema que explora a hibridização entre os gêneros poético e narrativo, “Porquinho-da-Índia” desafia as normas tradicionais da poesia ao integrar elementos da narrativa em sua forma poética. Ao narrar uma história em primeira pessoa, o poema mescla gêneros,

unindo a especificidade da poesia com a fluidez narrativa. Ao mesmo tempo em que fratura as fronteiras entre os gêneros literários, o poema põe à mostra a primeira decepção amorosa e afetiva do eu lírico.

A progressão no estudo dos poemas acima referidos não apenas os conecta tematicamente, bem como demonstra um avanço gradual na profundidade e na complexidade formal. Assim, cada poema desempenha um papel crucial dentro do Círculo de leitura, oferecendo aos alunos oportunidades variadas para explorar e apreciar a riqueza da linguagem poética.

2.3.1 “Tem tudo a ver”: poesia e humanização

Elias José nasceu em Santa Cruz da Prata, Minas Gerais, em 25 de agosto de 1936 e faleceu no dia 2 de agosto de 2008. Desde meados da década de 1970, produziu mais de uma centena de obras de literatura infantil e juvenil, deixando muitas outras obras que foram publicadas postumamente. Ao todo⁹, são 71 títulos em prosa e 53 livros no gênero poesia (Motta, 2018). Sua estreia no cenário da literatura infantojuvenil deu-se com o livro de contos: *As curtições de Pitu*, em 1976, mas o reconhecimento como autor se daria apenas em 1982 com: *Um pouco de tudo: de bichos, de gente, de flores* (Motta, 2018, p. 64). O levantamento criterioso de Motta (2018) informa a ascensão editorial da obra de Elias José em diferentes contextos da história da educação brasileira, especialmente, no que concerne ao lugar da literatura infantojuvenil e suas imbricações pedagógicas. Motta (2018) resgata também alguns posicionamentos do autor a respeito de sua concepção estética de literatura, papel social, intelectual e lúdico:

Quero que meu texto, sobretudo a poesia, seja um brinquedo para criança, um jogo de palavras e de ideias feito com muito humor, dinamismo e envolvimento, pedindo a participação do leitor. Já nas novelas juvenis, limito mais a fantasia em troca dos elementos sociais, quero mexer com os sentimentos, mas também questionar, lançar também a função social sem cair no panfletismo, que eu detesto tanto quanto o didatismo. Mas não esqueço também da sátira, do humor, da movimentação. Sobretudo não caio no apelo fácil do boom (grifo do autor) da literatura infantil e juvenil. (Motta, 2018, p. 62).

Estas e outras considerações são mais profundamente exploradas no ensaio crítico “Literatura infantil: ler, contar e encantar crianças” no qual o autor esmiúça as

⁹ Para uma visão global da produção do autor, remetemos o leitor ao levantamento pormenorizado por Ana Cristiana Motta (2018).

linhas de força de sua obra, sua relação com o público leitor, a crítica e o circuito editorial. Tratando do poder da ficção, por exemplo, o autor afirma que “[...] a narração é uma arte que diverte, educa, ensina, desperta a criança para o espírito ético, para a verdadeira cidadania e, sobretudo, à leitura literária” (José, 2007, p. 60).

Motta (2018) aponta, ainda, que a produção literária de Elias José vem recebendo a atenção da crítica acadêmica, e especialmente a poesia tem aparecido em coleções didáticas de Língua Portuguesa, como forma de reconhecimento de uma obra cujas características estéticas e temáticas vinculam-na a tendências da literatura infantil e juvenil contemporâneas.

Algumas das marcas que gravitam em torno das crises e problemas da sociedade são incorporadas pela subjetividade do personagem e/ou do eu lírico infantil e/ou adolescente, como apontam Lajolo e Zilberman (2004), comparecem na lírica infantil e juvenil de Elias José. Ela pode ser tomada como exemplo do fenômeno apontado por Lajolo e Zilberman (2004) identificado como “[...] abandono da tradição didática que, por um largo tempo, transformou o poema para crianças em veículo privilegiado de conselhos, ensinamentos e normas”.

Nesse contexto, a poesia infantil e juvenil brasileira contemporânea explora a “[...] tematização do cotidiano infantil ou pela adoção, por parte do autor, de um ponto de vista que compartilha com seus pequenos leitores a anticonvencionalidade, quer da linguagem, quer do recorte de realidade” (Lajolo; Zilberman, 2004, p. 146). A partir dessas breves considerações a respeito de Elias José, o qual pode ser considerado uma das vozes expoentes da literatura infantil brasileira, tomaremos o poema “Tem tudo a ver”, publicado pela primeira vez na obra póstuma, *Segredinhos de amor*, de 2002, para fins de análise e interpretação. Considerando alguns recursos poético-formais e temáticos e seus possíveis efeitos de sentido, pensamos ser possível articulá-lo com a concepção de ensino de literatura assumida nesse trabalho, especialmente no que tange ao processo de humanização que ela pode produzir.

TEM TUDO A VER

A poesia
tem tudo a ver
com tua dor e a alegria
com as cores, as formas, os cheiros
os sabores e a música
do mundo.

a poesia
 tem tudo a ver
 com o sorriso da criança
 o diálogo dos namorados,
 as lágrimas diante da morte,
 os olhos pedindo pão.

A poesia
 tem tudo a ver
 com a plumagem,
 o voo e o canto dos pássaros,
 a veloz acrobacia dos peixes,
 as cores todas do arco-íris,
 o ritmo dos rios e cachoeiras,
 o brilho da lua, do sol e das estrelas,
 a explosão em verde, em flores e frutos.

A poesia
 — é só abrir os olhos e ver —
 tem tudo a ver
 com tudo. (José, 2002, p. 6-7).

Jouve (2012, p. 91) afirma que o entendimento de uma obra de arte passa pelo exame das “complexas relações entre o que é mostrado e o modo com que se o mostra”. Nesse sentido, o título de um poema é, muitas vezes, a primeira chave de uma leitura interpretativa seja para realçar ou despistar a intuição do leitor, considerando as relações entre forma e conteúdo, sinalizadas por Jouve (2012), caso do poema de Elias José, o título “Tudo a ver”. Este, compõe um trocadilho metalinguístico, pois traz múltiplas conexões no interior do poema, como se verá adiante.

Na teoria da titulologia de Genette (2004), o título pode ser classificado em títulos rimáticos, quando fazem referência ao gênero literário, como, por exemplo, *Fábulas de Esopo*; ou títulos temáticos, quando se referem ao tema, podendo ser explícito ou alusivo, como *A bolsa amarela*, de Lygia Bojunga (2010). Elias José apresenta uma predileção por títulos temáticos, especialmente na produção em prosa. Por outro lado, alguns títulos de suas obras poéticas são temáticos, como *Cantigas de adolescer* (1992) ou *Cantos de encantamento* (1996). O poema em análise apresenta título do tipo temático, pois não se trata de mera classificação teórica ou escolha deliberada do autor, mas de um recurso que pode influenciar a recepção do texto. Marcuschi (2005, p. 53) aponta que certas estruturas linguísticas e indícios textuais:

[...] sugerem que o texto se apresenta como uma rede, constituída por vários fios, tais como a organização gramatical, a estrutura léxica, as informações objetivas, as pressuposições, as intenções. [...] Eles configuram o terreno onde frutificará a base textual, pois não se pode supor um leitor ou ouvinte com ponto cego zero, por mais imaturo e inexperiente que seja.

Nessa perspectiva, o título do poema remete à locução “tudo a ver”, já assentada na Língua Portuguesa, de acordo com Rocha e Rocha (2011), denota um recurso linguístico intencional, por parte do autor, a fim de produzir uma forma de interlocução com o público infantojuvenil, criando uma expectativa de sentido, tal como “uma coisa se relaciona a outra aqui” e/ou “isso de que o poema trata, se relaciona com a sua vida, seu universo, pequeno leitor”.

A leitura do poema de Elias deixa explícito, já a partir dos primeiros versos, o caráter metapoético do texto, bem como apresenta uma concepção de poesia, cujo procedimento consiste em atestar a presença apriorística de uma essencialidade poética na realidade, na natureza e nos seres. Considerando-se o público leitor que o poeta tem como horizonte de alcance, o infantil, esse aspecto do poema corrobora a tese de Lajolo e Zilberman (2004, p. 149), acerca de algumas marcas da poesia infantojuvenil brasileira contemporânea:

[...] o poema enfatiza a relação criança/natureza, interagindo ambas de forma livre, sem o pragmatismo que costuma presidir a apropriação da natureza pelo adulto. Nesse caso, as configurações plásticas absorvem todas as outras, mergulhando crianças e paisagem num mundo de cores, sensações, sinestesia.

Outra característica a ser ressaltada diz respeito a aspectos formais do poema: é composto por uma divisão formal tetra e heteroestrófica; a primeira e a segunda estrofes são constituídas de sextetos; a terceira, de uma nona; e a quarta, de uma quadra. Há, também, uma predileção por versos polimétricos, apresentados na seguinte disposição:

Quadro 20 - Esquema rimático do poema “Tem tudo a ver”

<p>a) Estrofe 1: verso 1: E.R. 4 (1-4) verso 2: E.R. 4 (2-4) verso 3: E.R. 7 (2-4-7) verso 4: E.R. 9 (3-6-9)</p>	<p>b) Estrofe 2: i. verso 1: E.R. 4 (1-4) ii. verso 2: E. R. 4 (2-4) iii. verso 3: E. R. 8 (4-8) iv. verso 4: E.R. 9 (3-6-9) v. verso 5: E. R. 8 (2-6-9) vi. verso 6: E. R. 7 (2-5-7)</p>
<p>c) Estrofe 3: i. verso 1: E. R. 4 (1-4) ii. verso 2: E. R. 4 (2-4)</p>	<p>d) Estrofe 4: i. verso 1: E. R. 4 (1-4) ii. verso 2: E. R. 8 (1-2-5-8)</p>

iii. verso 3: E. R. 4 (2-4)	iii. verso 3: E. R. 4 (2-4)
iv. verso 4: E.R. 6 (1-3-6)	
v. verso 5: E. R. 10 (1-3-7-10)	
vi. verso 6: E. R. 7 (2-4-7)	
vii. verso 7: E.R. 9 (2-5-9)	
viii. verso 8: E. R. 12 (2-5-8-12)	
ix. verso 9: E.R. 9 (3-4-6-9)	

Fonte: a autora.

Por corresponder a uma forma não-fixa ou não prefixada (Goldstein, 2008, p. 83), justifica-se o uso de versos com diferentes metrificações, caracterizando um processo heterorítmico, dado o prosaísmo dos versos. Tudo isso a serviço da intencionalidade de uma clareza das imagens e do sentido estruturado da seguinte maneira: o eixo paradigmático (seleção) é constituído pelos versos-chave: “A poesia/tem tudo a ver”; enquanto o eixo sintagmático (combinação) é construído pelos outros versos, como no quadro abaixo:

Quadro 21 – Eixo paradigmático e sintagmático do poema “Tem tudo a ver”

Eixo paradigmático	Eixo sintagmático
A poesia tem tudo a ver com	tua dor e a alegria as cores, as formas, os cheiros os sabores e a música do mundo. o sorriso da criança o diálogo dos namorados, as lágrimas diante da morte, os olhos pedindo pão. a plumagem, o voo e o canto dos pássaros, a veloz acrobacia dos peixes, as cores todas do arco-íris, o ritmo dos rios e cachoeiras, o brilho da lua, do sol e das estrelas, a explosão em verde, em flores e frutos. tudo.

Fonte: a autora.

Essa organização sugere um encaixe intencional da variedade rítmica, somado ao coloquialismo que dá vigor à escolha pelo verso livre. Nesse sentido, Candido (2004b) defende que o verso livre apresenta uma tonicidade que corresponde, em certa medida, à da prosa, sendo de “[...] base conceitual e não sonora [...], uma correlação funcional entre o ritmo e o significado [...]. Isso faz com

que o poeta atenua o efeito sonoro e reforça o significado [...]” (p. 97). Considerando essa perspectiva, podemos afirmar que o poema busca expressar ritmicidade diferentes em cada estrofe, a partir das imagens, como se tratará a seguir.

O eu lírico inicia a primeira estrofe enunciando, em tom declarativo, o discurso poético como desvelador do caráter mimético da poesia, em relação à experiência: “A poesia/ tem tudo a ver/ com tua dor e a alegria”. O registro coloquial da expressão cristalizada, “tudo a ver”, a dicção prosaica e a interpelação a um interlocutor implícito já delineiam o modo pelo qual a subjetividade lírica concebe a capacidade da poesia de estabelecer relações com a realidade imediata, ao mesmo tempo em que configura um aspecto reiterativo, incorporado ao longo do poema.

O uso anafórico do verso “tudo a ver” faz assomar nas três estrofes seguintes uma concepção de poesia que evidencia as contradições humanas, como nos versos “com tua dor e a alegria”. Em outras palavras, a experiência vivencial encontra no poema um espaço de escuta. Os versos “com as cores, as formas, os cheiros/ dos sabores e a música/ do mundo”, elencados pela figura da sinestesia, desdobram-se como nuances metafóricas das multifacetadas relações entre poesia e realidade, apelando para uma leitura sensorial da palavra e do mundo circundante.

Nesse sentido, a função fática, expressa no uso da segunda pessoa (tu), opera como estratégia para dirigir-se ao interlocutor com o qual estabelece uma forma de contrato de leitura “que ilumina dimensões do humano” (Jouve, 2012, p. 84), tensionadas pelas vicissitudes da dor e da alegria, – que ao cabo se identifica com o próprio “[...] leitor real [que], longe de ser desencarnado, é uma pessoa inteira que, como tal, reage plenamente às solicitações psicológicas e à influência ideológica do texto” (Jouve, 2002, p. 49).

Acresce-se a isso, a maneira como a construção estrófica se apresenta: todas as estrofes são encabeçadas por um verso-chave anafórico e paradigmático - “A poesia”. A partir dele, os outros versos servem ao fluxo de uma sobreposição de imagens engendradas dinamicamente, criando uma forma de movimento de existências que se interpenetram, conjugando invenção poética e reflexão.

A segunda estrofe endossa, por exemplo, essa ordenação rítmica para sugerir o acesso do eu lírico e do leitor ao objeto buscado, calcado na relação empática estabelecida entre poesia e vida. A expressão toma forma numa postura de identificação entre poesia e experiência também na matéria emotiva dos quadros imagéticos, que apontam para um ritmo entrecortado por uma arquitetura sintática

simples: “sorriso da criança”, “diálogo dos namorados”, “lágrimas diante da morte” e “olhos pedindo pão”. A estrofe se organiza, assim, como reiteração de sentidos que se apresentam na forma fragmentada das imagens e no *pathos* que carregam. Considerando que a “[...] liberdade e [a] amplitude da metáfora decorrem do caráter subjetivo da relação que ela estabelece entre os objetos” (Candido, 2004b, p. 137), tanto nessa estrofe quanto em todo o poema, o poeta recorre a uma expressividade que marca a metáfora, abrindo caminho, segundo Candido (2004b, p.138), “[...] para uma expressividade mais agressiva [...], [que] penetra com força na sensibilidade, impondo-se pela analogia criada arbitrariamente”. Para o teórico, as metáforas “[...] podem ter capacidade reveladora, quando criam uma relação nova, que esclarece o mundo de forma diversa” (Candido, 2004b, p. 138).

A partir das metáforas acima, é possível conjecturar que todas elas poderiam mobilizar no leitor infantil ideias como afetividade e/ou felicidade (“sorriso de criança”; diálogo dos namorados”), tristeza e/ou melancolia (“lágrimas diante da morte”) – tema este, aliás, rodeado de tabus, em uma sociedade que tende a evitar a exposição por parte da criança em relação à morte -; filantropia e/ou sentimento humanitário (“olhos pedindo pão”).

Portanto, os elementos somados, emergem para apresentar como a centralidade da experiência com o literário (Cosson, 2021b), especialmente a poesia, engloba metaforicamente situações extremas, como as que denotam alegria, compaixão e tristeza, em uma visada crítica sobre as emoções. Essa fragmentação das imagens poéticas, não retratam apenas uma visão linear das experiências humanas, mas também uma representação multifacetada e fragmentada que captura a diversidade e a complexidade da condição humana na contemporaneidade.

Não se trata, com efeito, de uma explicação simplista e gratuita, por parte do eu lírico, com vistas a outorgar à poesia a facilidade de interpretar o mundo, a despeito da precisão das imagens minimalistas e da estrutura formal. Ao contrário, se a poesia é defendida como um território que se nutre de matéria existencial, ela deixa entrever a difícil e crispada realidade, atravessada pela passagem do tempo. Daí a ênfase que a segunda estrofe dá à subjetividade, como forma de estabelecer o estreito paralelo entre mundo e sujeito. Da cena iluminada da infância ao detalhe prosaico da experiência amorosa, passando pelo tratamento da morte e a filantropia, o poema, ainda que com sua economia de linguagem e concisão de meios, conota

uma simplicidade determinante e reveladora da dimensão humana, ao incorporar a ideia de alteridade, abertura para o mundo, enfim, na força que há na singularidade do cotidiano e nos afetos.

A problemática da temporalidade, mesmo que implícita, é colocada não em termos de uma mera continuidade na qual os acontecimentos da experiência humana se sucedem, mas como material da linguagem poética, que aponta para uma fratura constitutiva de sujeito em formação.

Na terceira estrofe, o eu lírico apresenta lirismo e natureza imbricados numa poesia de teor ecocrítico, ao construir as metáforas de caráter zoomórfico (plumagem, pássaros, peixes), de fenômenos da natureza (arco-íris), topográfico (rios, cachoeiras), cosmológico (sol, estrelas) e fitomórfico (verde, flores, frutos). Ao enunciar que a poesia “tem tudo a ver / com a plumagem / o voo e o canto dos pássaros”, o eu lírico cria uma relação metapoética, possivelmente mais difícil de ser captada pelo leitor infantil, mas cujo sentido pode ser acionado, devido “à transfiguração operada pelo sentido geral do poema” (Candido, 2004b, p. 121).

Ainda assim, o leitor infantil é instado a aproximar, de forma comparativa, a poesia à ideia de leveza, referente à plumagem; à liberdade, própria do voo dos pássaros, ou à beleza de seu canto, atentando-se para produção do ritmo, como afirma Candido (2004b, p.71), ao propor que “[...] os movimentos orgânicos se fazem ritmicamente, por sua própria natureza. Mesmo o canto dos pássaros, ou o grito de certos animais se ordenam numa modulação rítmica”. O mesmo exercício imaginativo poderia se dar com os outros versos, dada sua predileção por imagens concretas. No imaginário infantil, a figura do animal pode despertar interesse e afeto, já o arco-íris, além da beleza cromática, insurge sob a ideia de mistério, encantamento; rios e cachoeiras, a lua, o sol, as estrelas, as flores e frutos reservam, cada um à sua maneira, uma abertura de sentidos que podem ser despertados ou recuperados pela memória afetiva do leitor.

Não se trata, contudo, de um recurso panfletário, mas de evocar, para a poesia, a potencialidade de se acercar da natureza e inseri-la na esfera do poético, não apenas como temática, mas na forma de um *saber* que mobiliza um posicionamento ético, comum à literatura. Nessa perspectiva, Barthes (2007, p.19) lembra que “[...] o saber que a literatura mobiliza nunca é inteiro nem derradeiro; a literatura não diz que sabe alguma coisa, mas que sabe de alguma coisa [...]”.

Sintética, a quarta estrofe encerra o poema e carrega, de maneira compacta, um discurso exortativo, marcado no verso digressivo “– é só abrir os olhos e ver -”, através do qual o eu lírico insiste no trocadilho realizado com o verbo “ver”, que aparece quatro vezes ao longo do poema. Essa possibilidade de a poesia conferir sentido ao mundo por meio de sua condição de presença é manifesta também no campo lexical, marcado pela recorrência do verbo “ter” no presente do indicativo, incluindo sua repetição pelo recurso da elipse.

O fazer poético configura-se, desse modo, por um olhar sobre o mundo e a experiência humana, conferindo à poesia significados construídos a partir do acúmulo de diferentes imagens, que convidam o interlocutor/leitor a ver a poesia em tudo. A ideia da totalidade, paradoxalmente, não intenta explicar o fenômeno poético, mas, antes, ampliar uma fruição que se oferta ao leitor consciente da possibilidade de a leitura promover uma forma de identificação, posto que “[...] cada um projeta um pouco de si na leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si” (Jouve, 2013, p. 53). Nessa “dimensão subjetiva do ler”, assinalada por Jouve, a convergência entre o plano afetivo e o plano intelectual, no ato da leitura, corrobora as características propostas por Candido (2004a), como traços essenciais da humanização pela via do literário, e que no poema de Elias José apresentam-se imbricadas.

Como implicação do exercício de reflexão, o poema aponta para duas dimensões da poesia: a estética, que corresponde a uma intencionalidade poética e sua capacidade de simbolizar pela palavra; e a ética, que procura uma aderência à realidade para questionar valores, ideologias, cosmovisão de mundo dotada de potencial carga reflexiva. Atrelada a esse aspecto, a aquisição do saber comunica ao leitor a dimensão de estímulo afetivo e intelectual que estão na base da própria linguagem poética: as características formais e estilísticas, o universo semântico-lexical autoral, os índices intertextuais, entre outros, indicam a presença de um dizer poético que humaniza como construção, uma vez que “[...] a produção literária tira as palavras do nada e as dispõe como todo articulado. Esse é o primeiro nível humanizador [...]” (Candido, 2004a, p. 179).

Nesse sentido, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções e a capacidade de penetrar nos problemas da vida, a percepção da complexidade do mundo e dos seres (Candido, 2004a), princípios que podem ser tomados conjugadamente, apontam para uma postura ética da palavra em direção

ao *outro*. Essa alteridade pode ser considerada no tratamento da subjetividade animal ou na valoração da paisagem, revestida de aspecto metafórico nas imagens da terceira estrofe.

A partir desses pressupostos, a poesia, defendida no poema, tem, de fato, tudo a ver com uma visão integradora do sujeito com o mundo, suas marcas históricas e individuais, uma vez que, como aponta Paz (1982), ao interrogar o *ser* da poesia, entende-a como “[...] operação capaz de mudar o mundo, [...]. Experiência, sentimento, emoção, intuição, [...]. Filha do acaso; fruto do cálculo. [...] O poema é um caracol onde ressoa a música do mundo [...]” Paz (1982, p. 15).

São especialmente caras ao poema de Elias José, outras duas facetas: o “senso da beleza” e o “cultivo do humor” (Candido, 2004a, p. 184), sobretudo por tratar-se de uma poesia de caráter infantojuvenil e, dessa forma, delineada sobre um mosaico de temas. Motta e Ometto (2020) identificam algumas das tematizações do autor, ao estudar sua profícua e premiada produção literária dirigida a esse público, e ressaltam a atenção que o autor volta para assuntos como diversidade cultural, afeto e sexualidade, meio ambiente, relação interartísticas, a ludicidade, entre outros.

Para as autoras, o fato de o autor trazer para a sua poesia temas de grande relevância para a escola, “reforça a importância do texto literário para o desenvolvimento das crianças” (Motta e Ometto, 2020, p. 14). No poema em análise pode-se observar como a ideia da beleza e do humor estão intrinsecamente ligadas à capacidade de associar palavras, gestos ou expressões à exploração dos planos afetivo e intelectual. O poeta utiliza esses elementos para abordar os temas elencados no poema, que vão além de sua literalidade e leva a um aprofundamento do saber sobre si mesmo (Jouve, 2013, p. 62).

A postura assumida por Elias José, na escolha dos temas, nos expedientes poéticos e na visão entusiástica que caracteriza o eu lírico, além dos depoimentos pessoais acerca de sua concepção de literatura, dialoga com a ideia de Chartier (1990, p.123), segundo a qual “[...] o leitor é sempre pensado pelo autor, pelo comentador e pelo editor como devendo ficar sujeito a um sentido único, a uma compreensão correta, a uma leitura autorizada”.

2.3.2 “Ou isto ou aquilo”: Cecília Meireles, poesia infantil e a poética da escolha

Quase todos os poetas das três gerações do Modernismo brasileiro, canônicos ou iniciantes, escreveram para o público infantil, de acordo com Zilberman (2005, p. 128). Ao lado dos poetas Vinícius de Moraes, Mário Quintana, Henriqueta Lisboa, Sérgio Capparelli, Sidônio Muralha e Carlos Nejar, avulta o nome de Cecília Meireles (1901 – 1964) que, assim como os anteriores, variou formas poéticas e temas na literatura voltada ao público infantil, na qual destaca-se “[...] o ângulo lúdico presente em todo o poema, não apenas naquele dirigido à criança; mas as comparações propostas referem-se ao universo infantil [...]” (Zilberman, 2005, p. 129).

Estranhamente, a dimensão da obra infantil de Cecília Meireles encontra-se, de modo geral, silenciada na historiografia literária brasileira. Na *História concisa da literatura brasileira*, de Alfredo Bosi, por exemplo, publicado em 1970, mesmo com a proposta de passar em revista os autores – o que justifica a concisão –, apenas menciona a obra infantil de Cecília Meireles em nota de rodapé, o que sugere desinteresse em relação a essa faceta de sua produção literária. Esse apagamento se repete em obras específicas do gênero poético, como *Uma história da poesia brasileira*, de Alexei Bueno (2007), e *Percursos da poesia brasileira*, de Antonio Carlos Secchin (2018), não obstante o elogio à poeta, como uma das vozes poéticas femininas mais exponenciais do século XX.

Mesmo o amigo Manuel Bandeira, que não poupou adjetivações à versatilidade da técnica e perfeição da poesia de Cecília Meireles, passou ao largo da produção infantil da autora, em seu *De poetas e poesia*, publicado em 1954. Esse viés da produção literária de Cecília Meireles foi motivo de três conferências proferidas pela autora e que foram, posteriormente, reunidas em livro, *Problemas da literatura infantil*, de 1951. Nessa obra, a poeta-ensaísta analisa desde a dificuldade conceitual em torno do termo “literatura infantil”, passando por suas características intrínsecas, seu lugar e papel na escola, entre outros aspectos:

A Literatura infantil faz parte dessa Literatura Geral? [...] Existe uma literatura infantil? Como caracterizá-la? Evidentemente, tudo é uma Literatura só. A dificuldade está em delimitar o que se considera como especialmente do âmbito infantil. São as crianças, na verdade, que o delimitam, com sua preferência. Costuma-se classificar como Literatura

Infantil o que para elas se escreve. Seria mais acertado, talvez, assim classificar o que elas lêem com utilidade e prazer. Não haveria, pois, uma Literatura Infantil a priori, mas a posteriori (Meireles, 1984, p. 20).

Para Cecília Meireles, o ponto nevrálgico da problemática da literatura voltada ao público infantil residiria em sua recusa ao reducionismo de uma didatização do texto literário, em detrimento da apreciação estética, do senso da beleza. Para retomar Candido (2004a), o verdadeiro estatuto da literatura na educação deveria se concentrar em práticas pedagógicas – embora a poeta evite receitas prontas - de estímulo ao imaginário infantil, à ludicidade poética e ao cultivo das emoções, do gosto individual e da especificidade da poesia lírica, que tem no leitor infantil seu destinatário.

Mello (2001) entende que a poesia pensada para o público leitor infantil apresenta certas características enunciativas, seleção de temáticas e recursos poéticos que devem ser organizados a fim de favorecer o processo recepional e, ao mesmo tempo, evitar subestimar a capacidade da criança de refletir criticamente ou perder a fruição estética. Dessa forma, o/a autor/a de poesia infantil precisa, necessariamente, vencer a desafiadora tarefa da modalização da linguagem e da visão de mundo, posto que:

Para instaurar um processo comunicativo com o leitor-criança, o escritor precisa elidir o posicionamento adultocêntrico e assumir o ponto de vista infantil, expressando as aspirações e os sentimentos da criança, isto é, falando por ela, como faz Cecília Meireles no livro *Ou isto ou aquilo* [...]. (Mello, 2001, p. 70).

As reflexões de Mello apontam também para a necessidade de se considerar a literatura infantil para além do caráter utilitarista, que cerceia outras dimensões do poético a uma função meramente pedagógico-moral. Como afirma Zilberman (2005), essa perspectiva representa uma das preocupações que emergem da poesia infantil de Cecília Meireles e de suas reflexões teóricas sobre o gênero. Com a mesma proporção, a poeta valoriza os recursos poéticos, com os quais busca a fruição da poesia enquanto textualidade, e a abordagem das temáticas, próprias do universo da criança, formando um todo indissociável.

Essa postura dialoga com a defesa de Candido (2004a) sobre a ambiguidade constitutiva do discurso literário e seu estatuto contraditório na educação: “[...] a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo” (2004a, p. 177). Isso implica, em parte, a reiteração de aspectos culturais, éticos e

morais que a literatura poderia autorizar e reproduzir; por outro, essas mesmas marcas poderiam servir para provocar o debate sobre sua validade, sanção ou negação, uma vez que

[...] a literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de viver dialeticamente os problemas. [...] Ela tem papel formador da personalidade, mas não segundo as convenções; [...] Daí a ambivalência da sociedade em face dele, suscitando por vezes condenações violentas quando ele veicula noções ou oferece sugestões que a visão convencional gostaria de proscrever. No âmbito da instrução escolar o livro chega a gerar conflitos, porque o seu efeito transcende as normas estabelecidas (Candido, 2004a, p. 177).

O livro “Ou isto ou aquilo” – e especialmente o poema homônimo, objeto deste tópico, apresenta uma visão que reverbera e modaliza esse aspecto tenso das vicissitudes, beleza e desconcerto do mundo infantil e dos quais Cecília Meireles soube tirar proveito. A reflexão e o tom equilibradamente sérios (Zilberman, 2005), que capturam e traduzem o cotidiano da criança, seus desejos, medos e interrogações, e a arquitetura poética refinada, resultam em poemas que filiam o livro às melhores realizações da autora, como atestam Lajolo e Zilberman (2004, p. 151):

Não é [...] por inspirar-se no cotidiano nem por assumir a ingenuidade do olhar infantil perante o mundo que a moderna poesia brasileira para crianças renuncia à profundidade. Nesse sentido, ela incorpora bem outra lição modernista: a de que o lirismo mais profundo pode ser trabalhado através dos temas mais prosaicos e mais cotidianos.

Para as autoras, o “lirismo profundo” e os temas ligados ao cotidiano na poesia infantil de Cecília Meireles não subestimam a capacidade intelectual e afetiva das crianças durante a leitura. Como observado por Lajolo e Zilberman (2004, p.148), essa relação entre o poeta e a criança, na poesia contemporânea infantil,

[...] ocorre ou pela tematização do cotidiano infantil ou pela adoção, por parte do autor, de um ponto de vista que compartilha com seus pequenos leitores a anticonvencionalidade, quer da linguagem, quer do recorte de realidade [...].

Além do elenco de temas que focalizam situações individuais, familiares e sociais, “Ou isto ou aquilo” dá voz ao leitor infantil, tornando-o protagonista da leitura. Ao pôr em relevo suas demandas emocionais diante de temas como a imagem de si, as relações com o corpo, o tempo, a morte, a saudade, a angústia, a relação com outro, a natureza, a beleza da arte, as relações de gênero, Meireles busca a adesão da criança, além de evocar a atenção para a própria feitura do texto.

Alguns desses aspectos concentram-se, no poema homônimo à obra, que passa a ser analisado, a fim de endossar sua relevância como poética em sala de aula. Para Cecília Meireles (1984, p. 31-32),

Só nesses termos interessa falar de Literatura Infantil. O que a constitui é o acervo que, de século em século e de terra em terra, as crianças têm descoberto, têm preferido, têm incorporado a seu mundo, familiarizadas com seus heróis, suas aventuras, até seus atos e sua linguagem, sua maneira de sonhar e suas glórias e derrotas. [...] A Literatura não é, como tantos supõem, um passatempo. É uma nutrição. Deixando sempre uma determinada margem para o mistério, para o que a infância descobre pela genialidade da sua intuição.

“Ou isto ou aquilo” foi publicado pela primeira vez em 1964, sendo composta por 56 poemas que conjugam a perspectiva de abordagem infantil para um conjunto de temas e a preocupação com a fruição poética. Na edição da obra organizada por Walmir Ayala, o escritor e crítico de arte e de literatura ressalta, em uma linguagem pensada para atingir o leitor infantil, as principais linhas de força do livro:

Os poemas falam dos sonhos e fantasias que povoam o mundo infantil. A casa da avó, os jogos e brinquedos, os anjos, animais e flores ganham vida nos poemas suaves e musicais de Cecília Meireles. [...] Ao ler este livro, você vai sentir que os poemas falam, com um jeito muito especial, de coisas que você já viu, já pensou, já sentiu, já experimentou, ou principalmente, já imaginou. As palavras de Cecília Meireles parecem mágicas, cheias de música e idéias. O que torna o poeta diferente das outras pessoas é uma sensibilidade muito grande e um talento especial para lidar com as palavras: elas ficam mais emocionantes e agradáveis de se ouvir. Na verdade, o poeta brinca com as palavras, escolhendo-as como se perguntasse a si mesmo, a todo momento: “Esta ou aquela?” O poeta as escolhe até conseguir escrever um texto diferente, bonito, interessante (Ayala, 2012, p. 64).

O prefaciador busca a identificação do leitor, ao apresentar uma concepção de poesia calcada na ideia de “sonho” e “fantasia”, ao mesmo tempo em que convoca a imaginação da criança para temas que atravessam sua experiência, como nas imagens da “casa da avó”, “jogos e brinquedos”, “animais e flores”, entre outros elementos.

Outro ponto importante da apresentação diz respeito a uma forma de protocolo de leitura indireto que o crítico propõe, buscando acionar a curiosidade do leitor em face do aspecto lúdico da linguagem empregada no texto. Ainda que a intenção dessa seção não seja analisar os paratextos da obra, parece relevante ressaltar tais pontos, a fim de compreender como o poema em análise, de fato, lança mão desses e outros recursos poético-formais. Além disso, Ayala (2012)

também instiga o leitor infantil a considerar o fator surpresa da leitura, a partir de metáforas disseminadas no universo da criança:

Você que vai ler este livro, não sei que idade terá. Não posso prever. Seja qual for, você terá uma surpresa, porque este é um livro mágico. Gostaria que você imaginasse a menina Cecília, sem pai nem mãe, apenas com sua avó Jacinta Garcia Benevides, debruçada sobre um tapete, descobrindo o mundo. Que tapete seria esse? Certamente parecido com esses que aparecem nas histórias orientais, com pássaros e flores, e muitos caminhos retorcidos onde ela imaginava o labirinto do sonho. As Solidão de menina, e da atenção sobre as coisas que passam, ou pelas quais passamos, se nutriu a poeta Cecília Meireles, que depois foi mãe, avó e mestra. Todas estas experiências estão neste livro, que é como aquele tapete povoado de mistérios. (Ayala, 2012, p. 64).

Optando por não fornecer respostas prontas e limitadas, a nota coloca a subjetividade do leitor em relevo, valendo-se de expedientes como a pergunta retórica e a ideia de mistério, que seduz o imaginário da criança diante da postura dilemática que o eu lírico propõe, em face das escolhas incontornáveis na vida, como se pode observar no poema:

Ou isto ou aquilo

- 1 Ou se tem chuva e não se tem sol,
 - 2 ou se tem sol e não se tem chuva!

 - 3 Ou se calça a luva e não se põe o anel,
 - 4 ou se põe o anel e não se calça a luva!

 - 5 Quem sobe nos ares não fica no chão,
 - 6 quem fica no chão não sobe nos ares.

 - 7 É uma grande pena que não se possa
 - 8 estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

 - 9 Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
 - 10 ou compro o doce e gasto o dinheiro.

 - 11 Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
 - 12 e vivo escolhendo o dia inteiro!

 - 13 Não sei se brinco, não sei se estudo,
 - 14 se saio correndo ou fico tranquilo.

 - 15 Mas não consegui entender ainda
 - 16 qual é melhor: se é isto ou aquilo.
- (Meireles, 2012, p. 63).

A arquitetura do poema revela-se composta de forma rigorosa, antevendo os efeitos de sentido. A estrofação apresenta um conjunto de oito 8 pares de versos de tipo dístico ou parêntese. Campos (1960) classifica esse tipo de estrofe de mínima, dada a sua função sintética. Moisés (2013) lembra que a forma do dístico encerra

uma sentença moral ou filosófica, chamada pela tradição greco-romana de máxima. O dístico, segundo Moisés (1996, p. 131), encontrado com frequência nas literaturas modernas, “[...] assumiu certa liberdade formal: os versos podem ser rimados ou não, e possuir o mesmo número de sílabas ou não”.

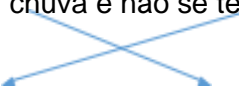
Esse aparato teórico pode ser identificado no poema de Cecília Meireles, considerando-se que cada um dos dísticos apresenta um enunciado independente e completo, como nos versos “Ou se tem chuva e não se tem sol, / ou se tem sol e não se tem chuva”. A completude da sentença é justificada, em parte, pela estrutura sintática simples e pela pontuação que marca uma pausa, pelo uso da vírgula, e uma conclusão enfática, pela presença do ponto de exclamação. Outro elemento que contribui para essa organização estrófica diz respeito aos pares de imagens concretas, em torno dos quais gravitam os sentidos antagônicos: nos versos 1-2, sol x chuva; 3-4, luva x anel; 5-6, ar x chão; 9-10, guardar dinheiro x comprar doce; 13, brincar x estudar; 14, correr x ficar tranquilo; já os versos 7-8, 11-12 e 15-16 propõem sínteses abstratas para os dilemas do eu lírico.

Em relação à metrificação, o poema apresenta uma variação igualmente complexa: os versos 1, 2, 10, 12, 13 e 14 são eneassílabos (nove sílabas poéticas); já os versos 3, 4, 6, 7 e 9 são *decassílabos* heroicos e sáficos (dez sílabas poéticas); os versos 5 e 8 são hendecassílabos (onze versos); o verso 11 é hexassílabo; e, por fim, o verso 16 é heptassílabo ou redondilha maior.

A construção da rima constitui outro recurso refinado do poema e sua identificação requer um detalhamento, a partir da teoria da poesia. Quanto ao posicionamento das rimas, Cecília Meireles elabora rimas de tipo final e interna, que funcionam como ecos rimáticos: sol (final do verso 1) rima com sol (interior do verso 2), constituindo uma rima interna; a palavra chuva (interior do verso 1) rima com chuva (final do verso 2); luva (interior do verso 3) rima com luva (final do verso 4); anel (final do verso 3) rima com anel (interior do verso 4); ares (interior do verso 5) rima com ares (final do verso 6); chão (final do verso 5) rima com chão (interior do verso 6); dinheiro (interior do verso 9) rima com dinheiro (final do verso 10); doce (final do verso 9) rima com doce (interior do verso 10); constituindo as rimas internas do poema.

Esse recurso revela, ainda, outro recurso poético empregado para demarcar o sentido de jogo de oposição: o *quiasmo*. De acordo com Cherubim (1989), esta figura de linguagem indica uma repetição de palavras, invertendo-lhes a ordem

(1989). Comumente, no quiasmo tem-se um cruzamento sintático e/ou de palavras repetidas e, por conseguinte, de sentido, como indica a imagem:

Ou se tem chuva e não se tem sol,

 Ou se tem sol e não se tem chuva!

Moisés (1996, p. 388) informa que esse tipo de quiasmo é denominado de quiasmo simples, uma vez que “[...] os membros semânticos correspondentes do segundo grupo permanecem na função sintática que, no primeiro grupo se observa”. Esse recurso colabora na construção do ritmo do poema, no processo de memorização do texto e do sentido que ele produz. No poema em análise, o quiasmo aparece também nos pares de versos 3-4, 5-6 e 9-10. Outras estratégias de acomodação das rimas podem ser apreendidas quanto à sua natureza. Em geral, trata-se de rimas denominadas perfeitas – quando a identidade de sons é completa ou coincidente (Mello, 2001). Nesse aspecto, o poema apresenta rima perfeita entre os pares sonoros: chuva/luva; ares/lugares; dinheiro/inteiro; aquilo/tranquilo/aquilo.

O sentido dilemático do poema também é expresso na reiteração de palavras, através do recurso da anáfora, especialmente na recorrência da conjunção *ou*, no início dos versos 1, 2, 3, 4, 5, 6 e 7. Além disso, a estrutura paralelística dos versos e a repetição de construções sintáticas similares contribuem para a memorização, como a alternância entre "ou isto" e "ou aquilo", as quais reforçam a intencionalidade do poema em ser facilmente memorizado pelo público leitor infantil.

No nível estilístico, o poema inicia-se com uma série de metáforas, a partir de imagens concretas, visando a criar uma relação de oposição, como já dito, como no primeiro dístico, em que “sol” e “chuva” denotam uma antítese no contexto. Tomando a ideia de plano afetivo e plano intelectual de leitura (Jouve, 2013), o leitor infantil pode reconhecer e associar os dois polos imagéticos a possíveis efeitos de sentido, tendo em vista as suas vivências. Note-se que o eu lírico evita adjetivar ambos os fenômenos da natureza, a fim de deixar a cargo do leitor o juízo de valor. Em todo caso, o destinatário infantil é colocado diante de imagens que tradicionalmente aparecem na literatura, cuja conotação, a depender do contexto, estarão associadas a efeitos simbólicos, como aponta Chevalier (2012). Embora o poema em sua

essência aborde o tema do dilema humano diante da incontornável condição de escolher, a primeira estrofe sugere que há forças superiores, infensas à vontade humana.

O segundo dístico repete a fórmula da antítese, mas, dessa vez, chama a atenção para um aspecto lúdico e gestual, podendo o leitor infantil remeter à brincadeira do passa-anel. A “luva” pode ser lida em diferentes chaves, dentre elas, a do sentido de “proteção”, enquanto “anel” remeteria ao puramente estético, criando uma relação que pode ser lida como tensiva, entre aparência e essência. O uso do ponto de exclamação como recurso de ênfase (inclusive em uma eventual leitura dramatizada), sugere a evocação de um estado de ânimo do eu lírico. O contexto da cena imaginada poderia apontar para uma lição moral diante da teimosia ou “birra” infantil, em desejar duas coisas concomitantemente.

A antítese da terceira estrofe reverbera um sentido proverbial, em que “ares” poderia configurar “fantasia” e “chão”, a realidade. Já o quarto dístico rompe com a estrutura dos anteriores, exigindo do leitor (ou instigando nele) um refinamento intelectual para depreender a contradição implícita que o sustenta: “ou se está aqui, e não se está lá,/ ou se está lá, e não se está aqui”, dado que os “dois lugares” não são definidos. Daí em diante, a síntese reflexiva se adensa na materialidade linguística, apontando como se dá a formulação da temporalidade pela criança, a partir de uma noção imediatista de tempo. Ao explorar essas questões, Kohan (2004) afirma que a infância é uma forma de temporalidade, que supõe outros meios de mensuração, menos cronológicos, buscando-se uma relação lúdica com o mundo.

O dilema próprio à vida adulta, estabelecido entre gastar ou economizar, talvez sem muito sentido no universo da criança, é apresentado no dístico 5, quando a voz lírica se assume infantil, reiterada pelos verbos em primeira pessoa, no tempo presente do indicativo. O uso da reticência no primeiro verso do dístico 6 contrapõe um estado de suspensão entre duas posturas condensadas nos pronomes “isto” e “aquilo”. De forma sutil e refinada, a poeta resgata a funcionalidade gramatical dos pronomes, em que isto remete ao que está perto da pessoa que fala, referindo-se a algo próximo do sujeito; enquanto aquilo refere-se a algo que está à sua distância (Cunha, 2017). Dessa forma, o eu lírico cria jogos de linguagem, a partir da capacidade desses pronomes fazerem aproximar ou distanciar, no espaço e no

tempo, a possibilidade das escolhas e suas implicações, pelo valor e matizes afetivos que tais pronomes carregam (Cunha, 2017).

A estrofe 7 sugere duas aparentes contradições entre brincar ou estudar, e correr ou ficar tranquilo. Na primeira, o leitor infantil é instigado a se identificar com a imagem de uma organização temporal segmentada, que é própria do universo adulto, especialmente na dicotomia entre lazer e trabalho, e para a qual as imagens servem como uma espécie de aprendizado. Novamente, o eu lírico assume o posicionamento da criança, ao elencar, no primeiro verso da estrofe, o verbo brincar, da dimensão do lúdico e da liberdade, anteposto ao verbo estudar, cuja semântica aponta para o sentido de responsabilidade.

Nota-se, também, que o uso da vírgula no verso 1, além do valor gramatical mais imediato, qual seja, da organização sintática, produz uma pausa mais acentuada por meio de modulações entonacionais. Pelo recurso da cesura, enfatiza a dúvida e a reflexão do sujeito lírico. Em outra chave, ainda é possível considerar a percepção do poema pelo leitor como um elemento lúdico, posto que, para Ávila (1996),

[...] a poesia é antes de tudo um jogo” [uma vez que] “a leitura da poesia necessariamente leva o leitor a fruir a textualidade como jogo”. Assim, os aspectos sonoros, a pontuação e a entonação – e, no limite, a leitura dramatizada - podem ser reconhecidos pelo leitor criança como gestos expressivos que envolvem a voz e o corpo, como o verso “se saio correndo ou fico tranquilo”.

A estrofe que fecha o poema é reveladora da concepção de poesia infantil de Cecília Meireles, pois no lugar de orientar pedagogicamente o leitor para escolhas, o eu lírico reitera a dúvida como um valor em si, já que

O texto fala de crianças, faz-se aliado delas, dá-lhes a palavra muitas vezes, e sublinha sua fragilidade perante as normas do mundo, ao mesmo tempo que salienta sua capacidade de rebeldia, criação e independência (Lajolo; Zilberman, 2007, p. 148).

Cecília Meireles reconhece que o pensamento infantil é suficientemente livre e apresenta todas as condições, nos limites de seus horizontes de expectativa e cognição, de apreender a poesia e sua linguagem artística e lúdica. Dessa forma, o leitor infantil consegue confrontar seus desejos, elaborar suas dúvidas e trabalhar suas angústias diante das escolhas, colocando-se como sujeito de seu aprendizado – naquilo que essa expressão traz de humanização e sensibilidade.

2.3.3 Ruth Rocha: poesia infantil e o respeito ao outro

Profícua autora de literatura infantil, conta com aproximadamente 165 títulos de diferentes gêneros, em cinquenta anos de produção. Seus textos encontram-se também disseminados em antologias e livros didáticos, e sua obra, desde muito, vem recebendo atenção da crítica acadêmica, especialmente acerca da relação entre literatura infantil e formação do leitor (Lima, 2022).

Ruth Rocha estreou na literatura voltada a crianças na *Revista Cláudia*, com a narrativa *Romeu e Julieta*; obra que versava sobre o preconceito e narrava a história de amor entre duas borboletas, uma amarela e outra azul, como informa Miguel (2006). A escritora Ruth Rocha é reconhecida por seu perfil crítico, evidenciado pelo teor de suas obras. Muitos de seus trabalhos abordam questões sociais e políticas de forma simples e humorística, o que, de certa forma, representa um protesto contra as injustiças sociais decorrentes do sistema político. Além disso, seus textos frequentemente refletem uma perspectiva feminista. Monteiro Lobato, autor com abordagem crítica, política e social semelhante, foi uma das principais influências da autora. Conforme Silva (2008, p.184) destaca,

Acreditamos que boa parte da empatia, quase mágica, que o texto dessa autora estabelece com o leitor, origina-se em dois elementos chave. Em primeiro lugar, na linguagem utilizada, que é solta, coloquial, desprovida de artificialismos, muito próxima à do leitor, estabelecendo, por isso mesmo, um clima de cumplicidade entre narrador e ouvinte. Em segundo lugar, no olhar crítico com que a autora analisa e descreve situações e personagens, convidando o leitor a ele mesmo também, analisar, criticar, julgar os fatos, numa postura mudancista, que rejeita o estabelecido e aposta no novo.

De acordo com Silva (2008), Ruth Rocha é uma escritora de obras infantis que adota uma escrita simples, singela e delicada. Suas obras têm uma ampla faixa etária de leitores, sendo acessíveis tanto para o público infantil quanto para o público adulto. Seu objetivo é estabelecer um vínculo de “cumplicidade entre o narrador e o ouvinte”, conforme assinalado por Silva, promovendo, assim, uma aproximação da autora com seu público leitor. Embora apresente os fatos de forma simples, a autora aborda os temas com criticidade, presente em seu estilo claro e direto, o que facilita a compreensão de seus leitores.

Ao longo do tempo, a obra de Ruth Rocha persegue temas como imaginação, construção identitária, ritos de passagem, afeto, relações intersubjetivas, corpo, alteridade e diferença. O poema “Pessoas são diferentes” foi criado especificamente

para a aula "Semelhanças e diferenças", parte do livro didático "Escrever e criar... é só começar! A redação através do jogo e da literatura", organizado por Ruth Rocha e Anna Flora em 1993. Essa obra reflete o compromisso com a diversidade e o respeito às diferenças, abordando a importância de reconhecer e valorizar as peculiaridades de cada indivíduo.

O livro didático "Escrever e criar... é só começar!" é voltado para a 1ª série do EF I e contém 38 aulas organizadas por temas. Na 6ª aula, por exemplo, é trabalhada a identidade da criança, envolvendo atividades com o nome do aluno e noção do uso de maiúsculas e minúsculas. Na 10ª aula, o folclore é abordado através da cantiga "Sapo-cururu", e na 11ª aula, "Semelhanças e diferenças", são discutidas por meio de um conto que descreve duas personagens diferentes, culminando com o poema "Pessoas são diferentes" de Ruth Rocha.

O poema reflete a abordagem pedagógica do livro, destacando as diferenças entre as personagens Gabriela e Terezinha. Gabriela representa a figura da menina-moleque, enquanto Terezinha é caracterizada como uma menina delicada e comportada. Ao longo da história, as duas trocam de posição, experimentando comportamentos diferentes e descobrindo que ser de ambos os jeitos pode ser bom.

O livro também reconhece as dificuldades dos professores do EF, propondo estratégias que estimulam atividades de leitura, escrita, fala e audição, fundamentais para o desenvolvimento linguístico e literário dos alunos. No contexto educacional, o poema "Pessoas são diferentes" assume um papel relevante ao estimular o diálogo sobre temas sensíveis como diversidade, identidade e igualdade, incentivando reflexões sobre o respeito mútuo e a aceitação das diferenças.

Tanto o poema quanto o livro didático representam importantes ferramentas pedagógicas que visam promover uma educação mais inclusiva, estimulando a criatividade, o prazer pela leitura e a valorização da diversidade. Após essa análise do contexto e importância do poema "Pessoas são diferentes" no livro didático "Escrever e criar... é só começar!", será feita a análise do próprio poema.

- 1 São duas crianças lindas
- 2 Mas são muito diferentes!
- 3 Uma é toda desdentada,
- 4 A outra é cheia de dentes...
- 5 Uma anda descabelada,
- 6 A outra é cheia de pentes!
- 7 Uma delas usa óculos,
- 8 E a outra só usa lentes.

9 Uma gosta de gelados,
 10A outra gosta de quentes.
 11 Uma tem cabelos longos,
 12 A outra corta eles rentes.
 13 Não queira que sejam iguais,
 14 Aliás, nem mesmo tentes!
 15 São duas crianças lindas,
 16 Mas são muito diferentes!
 (Rocha, 1993, p. 51).

O tema central do poema é a celebração da diversidade e a valorização das diferenças entre as duas crianças. A mensagem transmitida é a de que as diferenças são naturais e devem ser aceitas e respeitadas, pois é isso que torna cada indivíduo único e especial. Essa abordagem é relevante e necessária, especialmente em contextos educacionais, pois promove a reflexão sobre a aceitação das diferenças e a valorização da individualidade de cada um. Por meio de uma série de contrastes entre duas crianças, a poesia enfatiza como cada indivíduo é único em sua própria maneira. As características físicas, preferências e hábitos das crianças descritas no poema são variadas e contrastantes, o que ressalta a diversidade presente na sociedade.

Ruth Rocha utiliza contrastes simples e cotidianos para transmitir a ideia de que não há problema em ser diferente. Pelo contrário, a diversidade é celebrada como algo natural e enriquecedor. A autora sugere que tentar tornar as pessoas iguais é desnecessário, pois é justamente nas diferenças que reside a beleza e a riqueza das relações humanas. Além disso, o poema convida os leitores a refletirem sobre suas próprias atitudes em relação à diversidade, incentivando a aceitação e o respeito pelas diferenças. Ao apresentar as crianças como "duas crianças lindas", a autora destaca a beleza intrínseca de cada uma delas, independentemente de suas peculiaridades. Essa característica contrastante também se evidencia na estrutura do poema, conforme será discutido ao longo da análise.

A composição do poema, apresentando uma estrofe e ecos rimáticos entre os versos (AB/CB/CB/DB/EB/FB/GB/AB), com rimas perfeitas em lindas/lindas;diferentes/dentes/lentes/rentes/tentes/diferentes;desdentada/descabela da) e versos brancos (óculos/gelados/longos), garante efeitos afetivos de sonoridade e apontam para uma intenção de internalização do som, como em "Ou isto ou aquilo", de Cecília Meireles. Para reforçar essa ideia, Afrânio Coutinho (1976, p. 64) afirma que o ritmo "[...] É o modo como o poeta arranja e organiza a linguagem, imprimindo-lhe uma cadência unificada e intrínseca. Através do ritmo, o artista

comunica a sua experiência e desperta uma análoga no leitor. A emoção caminha ao longo das sílabas, som e sentido indissolivelmente ligados no efeito total do arranjo verbal”.

Os dois primeiros versos funcionam em torno do binômio beleza e diferença, reforçando o sentido do título do poema, e propondo uma tese que será desenvolvida até o verso 14. A presença do numeral duas, no primeiro verso, funciona como elemento de protocolo de leitura e interpretação do poema, a partir do qual o leitor infantil poderá acionar outros sentidos de oposição, a começar pelos pares de versos presentes na estrofe. O uso da conjunção adversativa “mas” enseja ressaltar uma contraposição entre lindas e diferentes. Trata-se, entretanto, de uma relação opositiva apenas aparente, posto que, do ponto de vista das formas dicionarizadas, os adjetivos não são antônimos. A poeta parece projetar sobre a construção um aspecto discursivo, já sedimentado culturalmente: que o “diferente”, ainda que “estranho”, poderia ser igualmente “lindo”. A ênfase dada a esse aspecto também é produzida pelo recurso do ponto de exclamação.

Nesse sentido, o poema não apenas encanta com sua musicalidade, mas também propõe uma reflexão sobre questões de inclusão e respeito à diversidade, temas relevantes na literatura infantil contemporânea. Antonio Candido (1972), afirma que a Literatura permite ao homem conhecer o mundo, os seres, ajudando-o a formar sua personalidade, satisfazendo suas necessidades de fantasia e imaginação, proporcionando, assim, a compreensão do mundo e o crescimento interior. Esta concepção não se restringe ao leitor adulto, antes, encontra no leitor mirim uma maior receptividade em função de sua necessidade de realizar novas descobertas. Pressuposto sublinhado por Zilberman (2005), que discute a importância da literatura infantil como espaço de formação de valores e de consciência crítica, destacando a capacidade dos textos literários de influenciar a percepção e o comportamento das crianças. Nesse contexto, o poema se destaca como uma contribuição significativa, ao apresentar de forma sensível e acessível, temas complexos como a diversidade e a aceitação das diferenças.

Os versos 3 e 4 iniciam com a descrição de uma imagem que, convencionalmente, poderia ser atribuída ao feio. Intencionalmente, porém, o eu poético evita um adjetivo que, mais diretamente, funcionaria para construir esse tipo de antítese, uma vez que o propósito é valorizar a diferença. Além disso, o adjetivo “desdentada” pode acionar sentidos próprios do universo infantil, como a experiência

da perda da dentição decídua ou primária – popularmente chamada de dente de leite –, instigando o leitor infantil a reconhecer a naturalidade (e beleza) do processo. O complemento da contraposição se dá no verso “A outra é cheia de dentes...”, em que a locução cheia de dentes funciona com sentido cômico.

Enquanto os versos 3 e 4 tratam de uma condição do sujeito, os versos 5 e 6 remetem à aparência ou comportamento, em face da exigência de higiene pessoal. O verso 5, especialmente, no uso do adjetivo “descabelada”, tem a potencialidade de levar o leitor infantil a identificar o comportamento de resistência a hábitos de higiene, não raro em crianças, como mecanismos de defesa; ao passo que o verso 6 se vale de uma metáfora “cheia de pentes” para indicar a antítese, reforçando sentido cômico anunciado na estrofe anterior.

Os versos seguintes, 7 e 8, mostram mais uma diferença entre as crianças; aqui, entretanto, relaciona-se com a visão. A condição natural da criança e sua aparência se chocam, já que o substantivo “óculos” denunciaria explicitamente a redução da visão da criança, em contraste com as “lentes”, que a dissimularia. Um sentido possível desses versos residiria na intencionalidade de enfrentar um eventual contexto de *bullying*, muito comum no convívio entre crianças que usam óculos, como o termo pejorativo “quatro-olhos”.

O par de opostos presentes nos versos 9 e 10 do campo semântico do paladar, “gelados” e “quentes”, leva o leitor infantil a intuir que a beleza da vida e das pessoas se localiza na diferença das escolhas. Enquanto isso, os versos 11 e 12 concluem o elenco das comparações, a partir de uma descrição que recupera, por paralelismo dos cabelos e do comportamento, os versos 5 e 6: “Uma anda descabelada/ A outra é cheia de pentes! / Uma tem cabelos longos/ A outra corta eles rentes”. O poema, vale insistir, recorre a imagens sobretudo concretas, com apelo à visualidade, pelo uso de substantivos e adjetivos: “desdentada” (por ausência de dente), “dentes”, “descabeladas” (por ausência de cabelo), “pentas”, “lentes”, “gelados”, “cabelos” “longos” (por elipse, “cabelos”) “rentes”.

Os dois versos finais operam como síntese pedagogizante, a fim de reforçar a validade das diferenças entre as pessoas e mesmo a impossibilidade da tentativa. Já os versos 15 e 16 atuam como um ritornelo, do ponto de vista poético, posto que repete o verso 1; discursivamente, a mensagem, em favor da diferença, é reiterada como máxima moral. O poema deixa entrever uma assimetria entre a voz do eu lírico (adulto) *versus* a recepção por um leitor criança, especialmente no tom impositivo e

pela redução da dimensão de ambiguidade e polissemia, que funcionariam como espaço para o alargamento de horizontes de expectativas do leitor.

2.3.4 “Porquinho-da-Índia”: Manuel Bandeira

De acordo com Bueno (2007), Manuel Carneiro de Bandeira Filho (1886-1968), estreou na literatura brasileira em 1917, com a obra *Cinza das horas*, tendo como principais características a “[...] a ausência de afetação, a simplicidade essencial, o confessionalismo vivido, uma limpeza do verso [...]” (Bueno, 2007, p. 288). Suas publicações posteriores o fariam um dos mais exponenciais poetas do Modernismo brasileiro, especialmente com a obra *Libertinagem*, de 1930, quarto livro do autor, no qual se localizam os clássicos poemas “Vou-me embora pra Pasárgada”, “Irene no céu”, “Poética” e ‘Poema tirado de uma notícia de jornal”.

Segundo Bueno (2007, p. 291), nesse livro, o poeta “[...] não alterou em nada o fundo confessional e biográfico de muitos de seus poemas”. Bosi (2013, p. 387-388) também endossa a presença do teor biográfico nesse livro, identificando nele um fundo melancólico, uma “[...] interiorização cada vez mais profunda”, além da presença de figuras femininas. O conhecimento sobre a vida do autor é importante para análise literária, mas sua biografia não dá conta do fenômeno artístico em sua integridade, apenas aponta alguns caminhos interpretativos. Há, na obra, poemas que apresentam cenas que remetem à infância, como “Evocação do Recife”, que resgata, pela descrição lírica, aspectos afetivos da relação do poeta com a terra natal. ‘Porquinho-da-Índia’ é outro exemplo desse conjunto, elaborado a partir de uma poética da simplicidade, abordando algumas temáticas recorrentes como a sensibilidade infantil e a ideia do cuidado a partir de imagens acionadas pela memória:

- 1 Quando eu tinha seis anos
- 2 Ganhei um porquinho-da-índia.
- 3 Que dor de coração me dava
- 4 Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!
- 5 Levava ele pra sala
- 6 Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos
- 7 Ele não gostava:
- 8 Queria era estar debaixo do fogão.
- 9 Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas . . .

10— O meu porquinho-da-índia foi minha primeira namorada (Bandeira, 2005, p. 53).

O poema consiste em versos livres, apresentando um ritmo variado e imprevisível, dividido em estrofes. Nos primeiros dois versos, há um tom de contentamento e felicidade por ter recebido um animal de estimação. Entretanto, nos versos seguintes, os sentimentos mudam, marcando uma frustração, que perpassa os versos intermediários:

1 Quando eu tinha seis anos
 2 Ganhei um porquinho-da-índia.
 3 Que dor de coração me dava
 4 Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!
 (Bandeira, 2005, p. 53).

O último verso, por sua vez, diferencia-se dos anteriores ao apresentar um tom que sugere satisfação, em contraste com a frustração anterior, e inclui uma nota confessional: "- Meu porquinho-da-índia foi minha primeira namorada."

Andrade (1972), em seu ensaio famoso "Poesia em 1930", analisa o livro *Libertinagem*, de Manuel Bandeira, afirmando que é o mais pessoal entre todas as obras do poeta. Ele discute a constituição rítmica dos poemas, descrevendo-os como tendo um ritmo marcado por ângulos e incisões, com versos que parecem "espetados" e gestos quebrados, caracterizando uma ausência da cadência oratória típica.

O poeta destaca Bandeira como o poeta mais "civilizado" do Brasil, não apenas por abandonar o estilo ornamentado, mas também por sua abordagem tipográfica - usa a estrutura e a forma dos poemas, como a disposição dos versos, a pontuação e outros elementos visuais, para criar ritmo e transmitir emoção, em vez de depender apenas da cadência tradicional da linguagem falada -, que se destaca entre os poetas brasileiros. Ele exemplifica seu argumento citando o poema "Porquinho-da-índia" como um exemplo do ritmo presente em *Libertinagem*, utilizando as oposições "suave - intratável" e "suave - áspero" para descrever o ritmo do poema.

Essas oposições também se refletem no próprio porquinho, conforme apresentado pelo eu lírico. Enquanto o eu lírico expressa claramente seu desejo pelo porquinho, não há uma resposta clara ou correspondência por parte do animal. O porquinho é percebido como suave e intratável, doce e áspero ao mesmo tempo, o que intensifica a sensação de que suas ações são unilaterais e sem sucesso. Além disso, o fato de o porquinho ter sido um presente implica que ele é uma posse do eu lírico, complicando ainda mais a relação entre os dois.

Nesse contexto, a coexistência de sentimentos contraditórios como suavidade e ternura, juntamente com a frustração e o fracasso, sugerem, no poema, uma analogia com o ritmo poético, marcado por características angulares, incisivas e abruptas. Isso significa que, além do ritmo sonoro, há uma harmonia ou dissonância no significado das palavras e na construção do poema que reflete essa dualidade de sentimentos. A suavidade e ternura são intercaladas com momentos de frustração e fracasso, criando um ritmo poético que se manifesta tanto no nível sonoro quanto no significado das palavras e na estrutura do poema.

Observa-se uma distinção sonora significativa: entre o som do sufixo "inho" e o do "ão". Os versos 2, 6 e 9 são dominados pela repetição do som "i", presente em palavras como "tinha", "seis", "ganhei", "porquinho", "índia", "limpinho", "ternurinhas", entre outras. Esse padrão sonoro se estende por todo o poema, embora de forma menos marcante nos versos 3, 4, 7 e 8, cujo som é substituído pelo som fechado do "ão" em palavras como "coração", "fogão" e "não". Essa oposição sonora se associa a uma série de outras oposições passíveis de serem elaboradas, como sim x não, íntimo x cerimonioso, pequeno x grande, criança x adulto, além de vazio x cheio e falha x realização.

O conflito central do poema reside, portanto, na oposição entre o desejo do eu lírico pelo porquinho e a falta de reciprocidade por parte do animal, simbolizada pelas palavras "sim" e "não". Além disso, outras oposições são exploradas na construção do texto, como "criança" x "adulto". O poema começa com uma descrição do espaço interior da casa, onde o eu lírico oferece um bom tratamento ao porquinho, mas este prefere lugares simples, como debaixo do fogão. Essas oposições refletem a tensão entre lirismo e prosa, assim como entre o eu do presente e as memórias da infância. Apesar das frustrações e da falta de reciprocidade, o porquinho é eleito como a primeira namorada pelo eu lírico, evidenciando um envolvimento emocional singular.

O poema retrata, assim, o encontro com o outro e a descoberta de um amor intratável, que define a experiência amorosa do eu-lírico. Apesar das frustrações e da ausência de reciprocidade, o porquinho é simbolicamente associado a uma figura feminina. Esse aspecto pode ser explorado oralmente na interpretação do poema, especialmente porque o verso final tende a causar mais estranhamento entre os alunos. No entanto, esta questão pode ser trabalhada a partir da simbologia da palavra, destacando que elas possuem significados múltiplos e podem estabelecer

comparações. Dessa forma, o poema apresenta a trajetória do eu-lírico diante de um amor difícil de alcançar, que influencia sua vivência amorosa.

A construção sintática do poema indica alguns recursos poéticos buscados pela estética modernista, como o prosaísmo, os versos livres, a frase direta e sem contornos (Bosi, 2013), como apontam os dois primeiros versos. Além disso, o registro coloquial estabelece uma aproximação com o leitor infantil, especialmente no uso do diminutivo afetivo, presente no campo lexical, como nos substantivos: “porquinho”, “bichinho”, “ternurinhas”; no adjetivo “limpinhos”; e na preposição “pra”. Além do uso agramatical do pronome pessoal do caso reto (ele), como no verso “levava ele pra sala”, no lugar do pronome oblíquo átono enclítico (o) (“levava-o pra sala”).

O poema assume uma voz lírica infantil para evocar emoções vividas na infância com o primeiro animalzinho de estimação. Não há descrições físicas do animal, estimulando o leitor infantil a construí-las a partir do acionamento do que Marchuschi (2005) denomina conteúdo proposicional da leitura, especialmente o conhecimento partilhado. Embora conste em antologias poéticas voltadas ao público infantil, em sua origem, o poema não foi gestado com a intenção de ser endereçado a esse nicho. Isso poderia explicar a ausência de um investimento em imagens concretas e metafóricas, como costuma ocorrer em textos escritos para crianças. O poema, em vez disso, opta pela narratividade e pelo episódico, a fim de apresentar a relação do personagem e seu bicho de estimação.

Destaca-se que o uso do diálogo, usualmente associado à prosa e ao drama, desempenha um papel significativo na poesia de Manuel Bandeira. Além disso, sugere-se que o uso do diálogo não é apenas uma característica específica da obra de Bandeira, mas também é fundamental para o movimento modernista ao qual ele pertence, buscando inspiração e materiais na linguagem cotidiana. O diálogo, então, torna-se uma ferramenta essencial para esse projeto modernista, permitindo que o poeta represente, de forma mais autêntica, as vozes e as interações humanas, buscando romper com as convenções literárias tradicionais.

A dimensão simples da poética é contraposta à intensidade com que certos temas possam ser apreendidos pelo leitor infantil: a emoção experimentada pela criança ao receber um bichinho de estimação como presente; o sentimento expresso pelo eu lírico na relação de rejeição entre ele e o animal – e o aprendizado

emocional decorrente dessa relação; a associação que eu lírico faz entre sua relação afetiva com o bichinho e a experiência amorosa.

Por isso, no poema "Porquinho da-índia", Bandeira utiliza uma linguagem subjetiva e figurativa para narrar a reação inicial do eu lírico à sua primeira decepção amorosa, ocorrida aos seis anos de idade. O poema sugere como a falta de reciprocidade do porquinho-da-índia às suas demonstrações de ternura, amor singelo e genuíno, causou-lhe uma dor profunda, partindo-lhe o coração. Por não ter correspondido ao seu sentimento, o porquinho fez-lhe experimentar a primeira desilusão amorosa.

A segunda estrofe, constituída por um único verso de tipo digressivo e um espaço que a separa da anterior, fornece ao poema uma ideia de distanciamento temporal. Por conta disso, o poeta encerra o poema num verso de arremate para formular uma espécie de “balanço” sobre afeto, alteridade, rejeição e amor, que só a experiência do tempo poderia fornecer e transmitir.

Este poema geralmente atrai fortemente os leitores, inclusive os alunos em sala de aula, após superarem a resistência inicial causada pela aparente simplicidade do texto. O último verso, “– O meu porquinho-da-índia foi a minha primeira namorada”, muitas vezes surpreende os leitores, provocando reações de riso, incompreensão e incredulidade. Essa incompreensão e fascínio conferem ao poema um caráter enigmático, sugerindo que, apesar de sua simplicidade aparente, há uma significância profunda que se oculta e se revela ao mesmo tempo.

Guardadas as devidas diferenças de intencionalidade textual, contexto de produção, recepção crítica e, especialmente, a disparidade de complexidade de linguagem, o poema de Bandeira lembra outro seu, de maior projeção – “Poema tirado de uma notícia de jornal”, analisado sobejamente por Arrigucci (1990)., em sua obra *Humildade, paixão e morte: a poesia de Manuel Bandeira*. Não se objetiva aqui, recuperar a análise feita pelo crítico, mas tão somente considerar algumas das marcas estético-formais levantadas por ele, ao se debruçar detidamente sobre o poema bandeiriano, e aventar uma aproximação com o Porquinho-da-Índia.

Arrigucci (1990, p.89) reafirma algumas dessas marcas comuns da poética de Bandeira, vislumbradas em ambos os poemas, entre elas [...] “a brevidade, a simplicidade coloquial, a clareza e a objetividade na apresentação”. Uma outra questão importante diz respeito à própria matéria do poema: tanto uma notícia de jornal quanto uma memória infantil (ainda que recuperada pelo adulto) justificariam a

transposição para o universo da poesia (Arrigucci Jr. 1990). Em “Porquinho-da-Índia”, o poeta teria atingido, como no “Poema tirado de uma notícia de jornal”, um raro momento de “tirar tanto de tão pouco”, marcando indelevelmente sua poesia, como marca de estilo, como afirma Arrigucci (1990, p. 90).

Dada a possibilidade de projeção afetiva, por se tratar de um animalzinho delicado aos olhos infantis, talvez se pudesse dizer do poema “Porquinho-da-Índia” o mesmo que Arrigucci (1990, p.90) afirma sobre o “Poema tirado de uma notícia de jornal”: “[...] de algum modo, o poema busca a adesão do leitor, ferindo sua sensibilidade e imaginação, tendendo a gravar na memória”. Uma memória que, na perspectiva de Jouve (2012), constitui-se sinestésica e, no limite, afetiva.

2.4 DA TESSITURA À PRÁTICA: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DA IMPLEMENTAÇÃO

Antes propriamente de passar para a análise, vale destacar que foram realizadas a implementação de dois poemas, em detrimento dos quatro inicialmente planejados, pois a pesquisa enfrentou desafios significativos, justificados pelo acúmulo de atividades previstas no calendário escolar para o último bimestre do ano letivo de 2023, e a incidência de feriados, que também contribuiu para o desalinhamento temporal, impactando a execução planejada das atividades.

A turma em que foi aplicado o Círculo de leitura é composta por 24 estudantes do sexto ano e para preservar a identidade dos participantes, ao longo desta subseção, serão identificados apenas pela letra “E” (estudante), seguida do número de 1 a 24.

O objetivo da análise da implementação dos círculos consiste em avaliar a eficácia do Círculo de leitura (Cosson, 2021b; 2022), como abordagem metodológica para o ensino de literatura, investigando sua capacidade de contribuir de maneira efetiva para o desenvolvimento do letramento literário em ambiente escolar. Para tanto, utiliza-se os dados coletados por meio dos registros escritos nos diários de leitura realizados pelos participantes e anotações nas planilhas de observação da prática oral preenchidas pela docente/pesquisadora.

Para que a pesquisa e a aplicação da proposta de intervenção apresentassem bons resultados, a docente aprofundou o seu conhecimento sobre o perfil dos estudantes. Isso porque, desde o início de 2023, lecionava para o grupo.

Conforme destacado por Cosson (2021b), é importante que os participantes de um Círculo de Leitura estejam predispostos a se envolver na prática de leitura compartilhada. Por isso, com o propósito de preparar os leitores para a execução do Círculo, foram implementadas uma série de atividades na forma de oficinas. Nesse contexto, apresentação da dinâmica de funcionamento do Círculo de Leitura aos participantes é de fundamental importância. Por isso, na oficina 1, realizou-se a exibição dos vídeos intitulados: 1) “Protagonismo juvenil suas práticas e vivências – Círculo de Leitura”; 2) “Círculos da Leitura levam às escolas uma visão moderna da literatura clássica”.

A intenção foi permitir que os estudantes observassem a dinâmica da prática de leitura compartilhada. Logo após a exibição dos vídeos, alguns alunos manifestaram-se, dizendo que o Círculo de Leitura era igual ao que fazíamos em sala, enquanto outros alunos demonstraram dúvidas sobre o tema e ficaram em silêncio.

Em seguida, para organizar a discussão, foi solicitado aos alunos que refletissem e comentassem oralmente sobre 4 questões que foram projetadas em slides. Convém salientar que os depoimentos foram relatados, de forma espontânea, pelos estudantes na sala de aula.

1. Antes de assistir ao vídeo, você já tinha ouvido falar dos círculos de leitura? Compartilhe sua opinião sobre essa prática.

Algumas respostas obtidas foram:

E1¹⁰: “Sim, a do vídeo era igual a que a gente faz na sala e a gente vai treinando e ficamos melhores na leitura.”

E3: “Sim, eu acho legal porque nela treinamos em voz alta e aprendemos a ler melhor.”

E19: “Acho legal porque cada um tem uma ideia diferente da sua e daí todos falam e temos que respeitar a ideia do outro mesmo achando errado. Lembrei da catequese e também quando era pequeno na outra escola a professora fazia isso, saía da sala e fazia a roda e lia pra nois e fazia pergunta e nois respondia.”

E4: “Sim, eu acho bem legal porque todo mundo lê e fala sobre o texto e ninguém tá errado.”

E5: “Sim, fazemos uma aula diferente pra não ficar entediado.”

¹⁰ Na análise da implementação, a identificação dos estudantes segue um *ranking* padronizado para garantir o anonimato e a organização dos dados. Cada participante é referido pela letra “E” (estudante), acompanhado do número de 1 a 24, correspondente ao total de alunos matriculados na turma. Esse procedimento visa a preservar a identidade dos envolvidos, assegurando a ética na pesquisa e a clareza na apresentação das interações verificadas.

E12: “Sim, acho legal a brincadeira porque todo mundo interpreta o personagem.”

E15: “Sim, eu acho legal porque todo mundo tem a sua leitura, posso interpretar o personagem e é parte muito boa da aula.”

E8: “Sim, eu acho legal ler porque aprende muito as coisas e pode ter imaginação e ser qualquer coisa do livro, pode viajar na sua imaginação.”

Verifica-se nos depoimentos dos alunos que todos compararam e relacionaram a prática de leitura desenvolvida em sala com o Círculo de leitura e expuseram suas opiniões, em sua maioria positivas.

2. Durante a apresentação do Círculo de leitura, qual aspecto mais chamou a sua atenção e por quê?

E1: “O aspecto que mais me chamou a atenção foi eles não sentir vergonha enquanto eles leem.”

E3: “O aspecto que mais me chamou a atenção foi que eles não se intrometem quando eles falam.”

E5: “Cada um lê um livro e dá a sua opinião.”

E8: “O que mais me chamou a atenção foi que eles se ajudavam.”

E9: “Que eles não tinham nenhuma vergonha dedicar um tempo ali pra ler calmo e pra todo mundo se juntar e sem ter nenhum tipo de vergonha e demonstrar o que sente pela história.”

A análise das respostas dos alunos revela *insights* interessantes sobre a experiência deles durante a apresentação do Círculo de Leitura. Após essa pergunta, a pesquisadora registrou, em seu diário de campo, alguns depoimentos dos alunos. Abaixo, seguem algumas considerações relevantes:

Quadro 22 – Categorias de comportamentos dos alunos durante as atividades

Ausência de vergonha ao ler	Vários alunos destacaram a falta de vergonha ao ler como um aspecto significativo. Isso pode indicar um ambiente de apoio e aceitação, em que os participantes se sentem à vontade para compartilhar suas leituras sem receios.
Respeito durante a fala	A observação de que os participantes não se intrometem ao falar sugere um ambiente respeitoso. Isso pode indicar que há uma cultura de escuta ativa, permitindo que cada pessoa tenha a oportunidade de expressar suas opiniões sem interrupções.

Diversidade de leituras e opiniões	O fato de cada pessoa ler um livro diferente e dar sua opinião destaca a diversidade de interesses e perspectivas no grupo. Isso contribui para uma experiência rica, onde diferentes visões podem enriquecer a compreensão coletiva.
Colaboração e ajuda mútua	A percepção de que os participantes se ajudam sugere uma dinâmica colaborativa. Isso pode promover um ambiente de aprendizado compartilhado, onde os membros do grupo se apoiam mutuamente na compreensão e interpretação das leituras.

Fonte: Autora.

Em resumo, as respostas dos alunos sugerem que o Círculo de Leitura proporcionou um espaço seguro e colaborativo, em que a diversidade é valorizada e a expressão pessoal é encorajada. Esses elementos são fundamentais para promover um ambiente educacional enriquecedor e engajador.

3. *“Caso tivesse a oportunidade, você gostaria de participar de um Círculo de Leitura como o apresentado nos vídeos? Explique sua resposta e mencione os motivos pelos quais essa prática seria interessante para você”*, gerou as seguintes respostas de alguns alunos:

E1: Sim, porque é bom trabalhar em equipe.”

E2: Sim, pois passa a perder a vergonha e ler melhor.”

A análise qualitativa das respostas dos alunos à terceira pergunta destaca duas perspectivas distintas sobre o interesse em participar de um Círculo de Leitura, semelhante ao apresentado nos vídeos:

Quadro 23 – Perspectivas dos alunos ao interesse em participar dos Círculos de leitura

Ênfase no trabalho em equipe	A primeira resposta expressa o interesse em participar de um Círculo de Leitura devido à apreciação pelo trabalho em equipe. Essa visão sugere que o aluno valoriza a colaboração e interação social proporcionadas pelo ambiente do Círculo de Leitura. O interesse pode estar relacionado à ideia de compartilhar experiências literárias em grupo e construir conhecimento de maneira coletiva.
Superar a vergonha e melhorar a leitura	A segunda resposta destaca a intenção em participar para superar a vergonha e melhorar a habilidade de leitura. Aqui, o aluno reconhece a prática como uma oportunidade para desenvolver confiança ao ler em público, indicando um possível

	interesse na promoção da autoestima e habilidades de leitura por meio da participação ativa em um ambiente de grupo.
--	--

Fonte: a autora.

Ambas as respostas sugerem a percepção positiva dos alunos em relação aos benefícios potenciais de participar de um Círculo de leitura. A análise indica que fatores como trabalho em equipe, superação de barreiras emocionais (como a vergonha) e melhoria nas habilidades de leitura são considerados atrativos. Essas respostas refletem a diversidade de motivações que podem impulsionar a participação dos alunos em atividades de leitura em grupo. Conforme Sousa (2018, p.45):

Atividades de leitura em grupo possibilitam não apenas a troca de experiências e conhecimentos, mas também a criação de vínculos sociais e emocionais que favorecem o desenvolvimento integral dos participantes, ampliando suas competências críticas e comunicativas.

4. “Segundo os vídeos, como os Círculos de Leitura podem desenvolver o hábito da leitura entre os jovens? Argumente”. Algumas respostas obtidas foram:

E1: “Sim por causa que a voz melhora e a capacidade de ler melhora ler mais rápido e também o aprendizado da Língua Portuguesa.”

E3: “Eu acho que os círculos de leitura podem ajudar os jovens a gostarem mais de ler porque quando a gente vê outras pessoas lendo e falando sobre livros, dá vontade de fazer isso também. Também, a leitura ajuda a gente a falar melhor e entender mais as palavras.”

E5: “Eu concordo que os círculos de leitura ajudam a desenvolver o hábito de ler. Quando a gente lê em grupo, aprende mais palavras e também aprende a respeitar a opinião dos outros. Isso faz com que a gente queira ler mais para poder participar das conversas e compartilhar o que aprendeu.”

A análise das respostas sugere que, além de promover o hábito de leitura, esses grupos podem desempenhar um papel significativo no desenvolvimento pessoal, na motivação social e no aprendizado colaborativo. Essas diferentes perspectivas demonstram a riqueza de experiências que os Círculos de Leitura podem oferecer aos jovens:

Quadro 24 – Compreensão dos alunos sobre os benefícios de participar de círculos de leitura

Melhora na expressão oral e fluência leitora	O E2 menciona que os Círculos de Leitura contribuem para a melhoria da voz, da capacidade de leitura rápida e do aprendizado da Língua Portuguesa. Isso sugere uma associação entre a prática de leitura em grupo e habilidades linguísticas mais amplas, incluindo fluência e pronúncia.
Influência positiva ao observar outros leitores	E1 destaca que a observação de outras pessoas lendo e discutindo livros pode estimular o interesse pela leitura. Esse argumento ressalta a importância do exemplo e da influência social na formação do hábito de leitura entre os jovens.
Aprendizado colaborativo e respeito às opiniões	Há uma percepção compartilhada entre os alunos de que a leitura em grupo promove o aprendizado de novas palavras e também ensina a respeitar as opiniões dos outros. Esse entendimento destaca o aspecto colaborativo dos círculos de leitura, enfatizando não apenas o crescimento individual, mas também a valorização das perspectivas diversas.
Motivação para ler mais e compartilhar conhecimento	A última resposta indica que a participação em Círculos de Leitura motiva os jovens a lerem mais. A interação social e a oportunidade de compartilhar o conhecimento adquirido durante a leitura emergem como fatores incentivadores para a continuidade do hábito de leitura.

Fonte: a autora.

Na oficina 2, os participantes conheceram os cartões de funções, que são tarefas previamente definidas e têm o objetivo de ajudar a entender melhor o texto. “Essas funções são apenas [...] suportes para sustentar os diferentes olhares que a leitura de uma obra requer” (Cosson, 2021a, p. 85). Os estudantes demonstraram certo entusiasmo com os cartões de função, manifestando vontade de desempenhar determinadas funções, que foram transformados em “*cards*” e entregues dentro dos grupos¹¹ para que escolhessem suas funções, de acordo com suas afinidades.

Na oficina 3, os alunos receberam um kit, que foram numerados de acordo com a quantidade total de participantes, contendo um caderno brochurão de capa dura, um marca-página, caneta e lápis. Na parte de dentro da capa de todos os cadernos continham orientações para o preenchimento do diário de leitura. Por isso, logo após a leitura e comentários sobre as orientações para a escrita do diário, os

¹¹ A formação dos grupos seguiu os pressupostos metodológicos do Círculo de Leitura (Cosson, 2021b, 2022), com quatro integrantes e promovendo a rotação constante dos membros a cada leitura.

alunos foram estimulados a fazerem a página de abertura do seu diário com desenhos, colagens, recortes de imagens ou frases significativas para eles. Ainda na mesma oficina, os alunos receberam informações sobre a definição de um diário de leitura, enfatizando que ele seria composto pelos cartões de funções e serviria como espaço para registrar dúvidas e impressões de leitura.

A prática do diário de leitura para o Círculo é um recurso didático que facilita a construção da subjetividade leitora, tanto antes quanto depois do compartilhamento no Círculo de Leitura, promovendo uma conexão mais pessoal com a obra, conforme destacado por Sousa (2018). De igual modo, Rouxel (2012) também valoriza a subjetividade do leitor e investiga seu papel na recepção dos textos literários e na construção de um itinerário leitor.

A implementação segue com a sistematização do Círculo de leitura e para isso foi estabelecido um cronograma com encontros mediais e intervalos com atividades para as oficinas subsequentes. Os encontros foram programados para ocorrer nos horários regulares das aulas de Língua Portuguesa, em três dias da semana, sendo nas quartas, quintas e sextas-feiras. As atividades foram alternadas entre encontros e oficinas, com o tempo previsto de 8 semanas. Conforme a orientação de Cosson (2022, p.167), o cronograma deve ser seguido, pois

O importante é que o calendário, uma vez estabelecido, seja mantido, sobretudo no caso da escola, para que os alunos entendam que se trata de uma atividade sistemática e com a qual precisam se comprometer". (2022, p. 167)

A oficina 4 foi dedicada à modelagem, um “treinamento” em que “[...] o professor e alunos ensaiam e treinam as diversas etapas e fases de um Círculo de Leitura, repetindo um ou outro procedimento quantas vezes forem necessárias” (Cosson, 2021b, p. 66). O autor também ressalta que “ensaiar” deve ser compreendido como estratégia de ensino voltada ao “como se faz” e “por que se faz” e não como uma repetição mecânica de procedimentos que não favoreçam a aprendizagem prévia dos alunos.

Para a modelagem foi escolhido o poema *Receita de olhar*, de Roseana Murray (Anexo B) pois aborda temática que se avizinha a do poema “Tem tudo a ver”, de Elias José (2002). Todos os participantes receberam uma cópia do texto e em círculo foi realizada uma leitura silenciosa, seguida pela leitura coletiva. Logo depois, acessaram a página *on-line* da autora para que fosse proporcionado aos

estudantes um breve conhecimento sobre sua biografia. Foi dada a oportunidade para que os alunos discutissem sobre a leitura realizada, enfatizando a importância do respeito aos turnos de fala e da cordialidade; requisitos essenciais para o contexto do Círculo de Leitura, estabelecendo, assim, um ensaio preliminar para o desenvolvimento do projeto.

A tentativa de explorar a modelagem por meio do poema "RECEITA de olhar", de Roseana Murray, revelou-se um desafio, exigindo intervenção constante do professor para orientar a discussão. A complexidade da poesia se tornou evidente, pois os alunos demonstraram dificuldade não apenas na leitura, mas também em identificar a poesia nas situações retratadas no poema. A mediação, frequente, foi essencial para promover uma compreensão mais profunda e sensível da linguagem poética, buscando ampliar a apreciação e a interpretação do poema entre os alunos. Essa experiência ressalta a importância do apoio contínuo para desenvolver as habilidades de interpretação poética e uma apreciação mais sensível para o gênero poético.

Nesse contexto, os alunos registraram respostas sobre um questionamento lançado pela docente: "Você já parou para observar e apreciar o mundo à sua volta? Como foi?". Em seguida, os participantes registraram suas primeiras reflexões no diário de leitura:

E10: "Sim, eu amo a palavra mundo porque essa palavra me faz lembrar das coisas bonitas do mundo e faz eu esquecer meu passado!" (E10)

E11: "Sim, uma vez fui viajar e saí muito cedo e vi o sol nascer, foi tão belo."

Depois do primeiro debate, os estudantes receberam os cartões de funções e foram instruídos a completá-las com cuidado, atribuindo-se aos papéis de Questionador, Iluminador de passagens e Conector.¹² Como o papel de conector dentro do Círculo de Leitura requer pesquisa, foram disponibilizados cinco *tablets* da escola e de uso compartilhado na sala de aula, para utilização e pesquisa livre, podendo, ainda, recorrer a alguns livros e dicionários.

Nesse primeiro contato com os cartões, os alunos não receberam as fichas de sintetizador e ficaram à vontade para escolherem a função que mais tivessem afinidade, sem a intervenção da professora. O atendimento aos grupos foi

¹² Nomenclaturas próprias da metodologia utilizada.

constante, pois tiveram muitas dúvidas e a professora orientou cada grupo explicando e exemplificando os cartões de função e observando como faziam. A seguir, algumas colocações dos alunos sobre a função iluminador de passagens:

E14: “e a terra dança e acorda / em acordes de sol – eu escolhi essa parte porque precisa pensar para entender, eu entendi que o dia começa alegre, cheio de cor, bonito, etc.”

E15: “em acordes de sol – eu gostei porque lembro quando era criança eu ouvia meu pai tocando violão.”

Os estudantes preencheram os cartões de função e depois socializaram com o grupo. Durante a interação, foi salientado que um dos propósitos atribuídos ao diário consistiria na promoção de maior segurança em relação ao compartilhamento de informações dentro do grupo. Ao final da aula, os participantes expressaram compreensão acerca da dinâmica do Círculo, evidenciando apreço pela atividade e revelando expectativas entusiasmadas quanto ao início da leitura dos poemas; o que ressalta a relevância do período de modelagem (preparação).

Figura 9 - Modelagem dos círculos de leitura



Fonte: a autora.

Na oficina 5, *Motivação inicial: ao encontro da Linguagem Poética*, ainda constituindo a fase de pré-leitura dos textos poéticos, houve uma atividade motivadora que, para Cosson (2022, p. 164), “[...] são [aquelas] atividades introdutórias da temática ou de algum aspecto da elaboração da obra que se destaca para que o leitor tenha uma porta de entrada para o texto”. Como estímulo inicial, os alunos participaram da atividade "Ciranda das palavras", na qual eles selecionaram palavras dos quatro poemas que serão estudados -, sem ter

conhecimento dessa informação - e, em seguida, , compartilhavam suas primeiras impressões sobre a palavra retirada.

Em outro momento, as palavras escolhidas foram fixadas no painel da sala denominado "Além da palavra há poesia", o que proporcionou uma exposição visual para referência e estímulo ao longo das atividades seguintes. Essa prática buscou fortalecer o comprometimento com a apreciação poética, além de criar um ambiente propício para discussões e análises. Após todos os alunos escolherem uma palavra e compartilharem suas reflexões, eles registraram suas experiências no diário de leitura, incluindo breves comentários sobre o desenvolvimento da atividade.

Em seguida, realizaram uma discussão oral sobre suas anotações, com a mediação da docente. Durante esse momento, a professora organizou e orientou os comentários, incentivando os alunos a perceberem que a palavra vai além de seu significado literal, permitindo atribuições de sentidos distintos dos usados no dia a dia. Para finalizar esta oficina, a professora exibiu um vídeo sobre os benefícios que a leitura de poesia pode proporcionar e na sequência promoveu uma breve discussão a respeito do que o vídeo aborda, as quais foram registradas no diário de leitura para facilitar a discussão.

Após o período de modelagem, quando a atividade é apresentada em detalhes, começou a prática propriamente dita do Círculo de Leitura. Para desenvolver essa etapa, foram propostas atividades para promover a aproximação dos leitores com a linguagem poética. Assim, no início desta etapa foi realizada uma atividade motivadora, que consistiu na **seleção das obras**; primeira fase que compõe a etapa da prática.

Na sala de aula, os grupos foram formados e um representante sorteou um número de um a cinco; que seria a ordem de escolha dos poemas após receberem o "pacotinho de poesia". Esta atividade foi desenvolvida na quadra esportiva, onde os alunos puderam desfrutar de um ambiente aberto, com árvores, pássaros e muita tranquilidade. Mas, antes de se dirigirem para o espaço, os alunos receberam questionamentos colados no diário de leitura para discussões. Os alunos foram organizados pela professora em pequenos círculos, distantes um do outro, e agrupados em conjuntos de quatro participantes.

Em seguida, foram distribuídos "pacotinhos de poesia" para cada aluno, contendo oito poemas, tematicamente vinculados ao cotidiano infantil/juvenil, enriquecidos pela poesia de autores renomados como Cecília Meireles, Elias José,

Ruth Rocha, Manuel Bandeira, Solano Trindade, Roseana Murray, Horácio Dídimo e Cora Coralina. Vale destacar que cada pacote continha guloseimas, destinados a dar um toque de doçura tanto ao paladar quanto à mente.

Dado um tempo para apreciação dos poemas, a professora passou pelos grupos para verificar se não escolheram poemas iguais e incentivou a leitura e discussão dos poemas do pacotinho. Depois de 15 minutos, a professora solicitou aos alunos que finalizassem o registro das respostas ao questionário, sugerido para a discussão oral com a turma e que designassem um participante responsável para expressar as conclusões do grupo. Os poemas escolhidos pelos grupos foram: grupo 1 – “Tem tudo a ver” (Elias José); grupo 2 - “A palavra é de prata e o silêncio é de ouro” (Roseana Murray); grupo 3 – “Ou isto ou aquilo” (Cecília Meireles); grupo 4 – “Tem gente com fome” (Solano Trindade); grupo 5 – “Pessoas são diferentes” (Ruth Rocha) e grupo 6 – “Porquinho-da-índia” (Manuel Bandeira). Após esta etapa, foi realizado um grande círculo no meio da quadra e cada grupo compartilhou suas anotações e impressões sobre o poema que escolheram, finalizando esta etapa e retornaram para a sala.

Em outro momento, foi retomada a etapa de motivação, na qual os alunos participaram da atividade “Lendo poesia”. A professora explicou aos alunos que iriam ler de diversas maneiras, incluindo ênfases, entonações e outros recursos para que se sentissem mais seguros com a leitura oral. Os alunos, em grupos, selecionaram um poema do “pacotinho de poesia” e a maneira que iriam ler. Passados 30 minutos, cada grupo fez a sua apresentação e, ao final, compartilharam suas conclusões sobre como foi participar dessa atividade.

Alguns alunos disseram que acharam difícil ler para alguém, pois tinham vergonha, outros se engajaram mais na atividade e fizeram uma boa apresentação. Eles comentaram que, no início das atividades, não estavam em harmonia, mas que depois de treinar um pouco conseguiram ler melhor. Encerrando este momento, a professora comentou que dois poemas do “pacotinho de poesia”, que foram selecionados por eles, seriam estudados no Círculo de Leitura, iniciando com “Tem tudo a ver”, de Elias José, depois passando para “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles.

Figura 10 - Apresentação das impressões dos alunos



Fonte: a autora.

Até esse momento, todas as fases descritas estão inseridas na etapa de modelagem, caracterizada pela centralidade da atividade no professor (Cosson, 2021b). O propósito inerente a essa fase é efetivamente preparar os alunos para participar do Círculo de Leitura. A prática revela que essa fase preparatória é eficaz, podendo ser evidenciada pela motivação demonstrada pelos alunos em relação à leitura e pela consciência da iminente atividade coletiva de leitura. Contudo, é importante ressaltar que, dada a natureza do público-alvo, que compreende alunos do 6º ano, foi necessária a intervenção pedagógica da professora para garantir o pleno aproveitamento e engajamento dos estudantes, conforme o comentário abaixo:

E: “Eu quero ler os poemas em voz alta e falar pra turma toda, eu gostei de falar, mas eu espero que meus colegas de grupo participem, façam o seu cartão de função e ajudem na hora do Círculo de Leitura.”

A partir deste momento, a análise dos Círculos de Leitura serão organizados em duas aplicações: “Têm tudo a ver”, de Elias José (2002) e “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles (2012).

2.4.1 Análise do poema “Tem tudo a ver” de Elias José (2002)

Na oficina 6, “Iniciando o estudo do Poema – conhecendo o autor e a obra física em que o texto poético foi publicado”, ainda na fase de preparação da leitura propriamente dita, houve a apresentação da capa e contracapa da obra em que o poema “Tem tudo a ver” (José, 2002) foi publicado, para posterior discussão. Foram apresentados *slides* para a turma criar a primeira impressão sobre o livro e o que já chamou a atenção foi o título do livro *Segredinhos de amor*. Alguns demonstraram curiosidade, comentando “do que falam esses segredos?” e outros com ar de reprovação pela palavra “amor”.

Ao dar continuidade com a exploração dos elementos paratextuais, foi lida a contracapa do livro e explicado a eles que se trata de um livro que ganhou prêmios importantes, críticas positivas e que vendeu muitos exemplares em muitas edições. Os alunos mostraram interesse e curiosidade sobre o autor. O livro apresenta, ao final, uma seção sobre a vida pessoal e profissional do autor, a qual foi lida pela professora e comentada oralmente. Elias José comenta o que pensa sobre a poesia e isso ajudou os alunos a entenderem um pouco mais do gênero poético.

Para conhecer melhor o autor, foi exibido um vídeo, contendo uma breve entrevista com Elias José e, logo após, foi feita uma visita ao *website* do autor para conhecerem um pouco mais sobre sua vida e produção literária. Os alunos foram instigados a levantar hipóteses sobre o que chamou mais atenção na capa, comentar sobre as imagens, as cores e as palavras e, completando esta fase, eles manusearam, leram o sumário e folhearam o livro por alguns instantes.

Esperava-se que os alunos percebessem que o poema “Tem tudo a ver” (José, 2002) é o primeiro da coletânea *Segredinhos de amor* e que ele faz parte da antologia do “pacotinho de poesia”. Alguns alunos reconheceram o poema, porém não estabeleceram nenhuma outra ligação, já outros nem perceberam, conforme o depoimento abaixo:

E7: “Na capa tem o desenho de um cupido e as letras são da cor vermelha representa o amor. Eu achei a capa bonita eu gostei. Eu conheço o primeiro poema, mas não lembro onde eu li.”

Durante a discussão oral sobre essa atividade, alguns alunos perguntaram por que poesia e por que poema. Estavam curiosos em saber a diferença entre

essas duas palavras, pois sabiam que não tinham o mesmo significado. Por isso, foram elaborados, na lousa, dois mapas mentais sobre algumas características a partir do que os alunos já sabiam ou se lembravam sobre os termos/conceitos. Após as anotações, a professora pediu para que observassem os poemas do “pacotinho de poesia” com o objetivo de confirmar as características apontadas.

Os alunos conseguiram entender que a poesia está relacionada com o poema, mas que, segundo Candido (2004, p. 21), “[...] a poesia não se confunde necessariamente com o verso, muito menos com o verso metrificado. Pode haver poesia em prosa e poesia em verso livre”. Os alunos copiaram no diário de leitura os mapas mentais e a professora reproduziu esses em cartazes para fixar no painel da sala de aula.

Para iniciar a etapa da Prática, correspondente à segunda fase do projeto, foram planejadas 3 oficinas, dinamizadas com o auxílio do estagiário e da professora, de modo a desenvolver o Círculo de leitura. A prática de leitura iniciou com leitura do poema “Tem tudo a ver”, de Elias José (2002), que foi entregue a todos os alunos. A professora fez a primeira leitura declamada e, em seguida, exibiu o vídeo¹³ de Francine Maria, na Bienal do Ceará, recitando o mesmo poema.

Alguns alunos pediram para ler o poema, motivando outros também a realizarem a leitura. Em seguida, foram motivados a discutir sobre como as leituras foram apresentadas oralmente e a fazer registros no diário de leitura. A maioria dos alunos disse ter gostado de declamar e de ouvir a declamação dos colegas, além de perceberem que precisavam ler melhor para poder entender o poema. Assim, levaram para casa seis questões sobre o poema, os quais deveriam ser respondidos para o próximo encontro.

No primeiro dia de encontro do Círculo de leitura, os alunos organizaram-se em seis pequenos grupos, com quatro participantes cada. Eles receberam a orientação para iniciar as discussões e, enquanto isso, a professora passava entre os grupos. Verificou que nem todos os alunos haviam realizado as anotações da atividade anterior nos diários e, por isso, a discussão não fluía tão bem quanto nos grupos que tinham feito os apontamentos. Essa atividade se estendeu por uma aula

¹³ <https://youtu.be/cDsdpHDegos?si=7ljoP5SJI9k6TOxK> - Francine Maria declama Tem Tudo a ver de Elias José - Bienal do Ceará 2017 Acesso em: 23/09/2023

inteira, pois foi uma oportunidade para que os alunos que não haviam feito atualizassem seus diários de leitura.

Figura 11 - Reunião dos grupos para orientação e discussão



Fonte: a autora.

Os estudantes já estavam cientes de que participariam de grande círculo envolvendo a sala toda e, que nesta ocasião, fariam exposições sobre a atividade realizada. Foi imperativo enfatizar a importância de observar as regras predefinidas para as interações em grupo, focando o desenvolvimento das habilidades de questionamento, escuta e argumentação, com especial atenção para o respeito e polidez nos turnos de fala.

Para o próximo encontro, os alunos levaram para casa o cartão de função de iluminador de passagem, a fim de trazerem preenchidos para a sala e dar início às discussões. Cada grupo apresentou os trechos selecionados pelos iluminadores de passagem e, mesmo diante de repetições, cada um o fez de maneira singular, oferecendo sua perspectiva única sobre o trecho selecionado. Foi possível perceber que alguns alunos, que não haviam cumprido a tarefa, interessaram-se pelo poema, enquanto outros se negaram a dar sua contribuição por sentir vergonha de falar para a turma toda. Alguns estudantes, previamente identificados por enfrentarem desafios e demonstrarem resistência à prática da leitura, se dispersaram durante a discussão, exigindo intervenção constante da professora. Nesse contexto, merece destaque as considerações de Coelho (1986, p. 50):

Para gostar ou não de poesia basta ter sensibilidade e gosto ou atração espontânea pela Arte. Mas para atingir o seu conhecimento em camadas mais fundas algo mais do que o simples gosto é exigido. Muitos são os

elementos que precisam se articular em nosso espírito para que surjam condições de se realizar uma análise de poesia.

Os elementos destacados pela autora podem representar barreiras para estudantes do 6º ano, incluindo falta de familiaridade com os aspectos culturais, dificuldades linguísticas e falta de experiência na apreciação de obras poéticas; desafios a serem paulatinamente superados

Ao longo da atividade, constatou-se que as dificuldades iniciais dos alunos com o texto poético foram sendo gradualmente superadas. A mobilização para as especificidades do gênero poético e para o modo como a linguagem transfere as emoções, reações do poeta e a variação de sentido que as palavras assumem no poema, ocorreu de forma progressiva, indicando uma evolução na compreensão e apreciação da linguagem poética.

Chegado o momento do compartilhamento, no grande círculo, a respeito do poema "Tem tudo a ver", de Elias José (2002), os cartões de função se revelaram essenciais, uma vez que os alunos apoiavam-se em seus registros nos momentos das discussões. Um ponto de destaque foi a necessidade constante de intervenção da docente, evidenciando a importância de orientação para manter a ordem, organizar os turnos de fala e garantir o foco do tema em discussão.

Figura 13 - Círculo de Leitura para compartilhamento



Fonte: a autora.

Os alunos que assumiram o papel de questionadores demonstraram competência ao desempenhar a função, elaborando perguntas relevantes, como: "O que você entendeu da parte que fala 'os olhos pedindo pão?'". O questionamento proposto sugere uma metáfora, que representa, simbolicamente, carência,

desamparo e busca por compreensão. Este verso ilustra a habilidade da poesia em transmitir complexidade emocional e social por meio de imagens simples e simbólicas. As questões seguintes explicitam tentativas de promover a interpretação global sobre o poema: “*O que você entendeu sobre o poema? Qual foi a parte que achou mais interessante? Comente*”.

Os alunos que assumiram a função de conector tiveram mais dificuldades para a realização da atividade, pois necessitavam de pesquisa para poder conectar o poema com acontecimentos do momento, mesmo ante à dificuldade, desempenharam bem a função:

E2: “A parte do poema que eu li e conectei com algum acontecimento foi ‘as lágrimas diante da morte’, porque esses dias atrás saiu no jornal ‘Repórter na rua’ que um homem morreu na pista atropelado por um caminhão. Esse homem estava indo para o trabalho e tinha família, eu fiquei triste e emocionado porque podia ser o meu pai.”

O trecho acima traz uma ampliação de sentidos do verso, transformando-o em um veículo para explorar temas mais profundos, como a tristeza, o luto e a inevitabilidade da morte. Considerando a perspectiva de Cosson (2021b), o conector pode ainda estabelecer uma intertextualidade com a realidade social, conectando a experiência poética à vida cotidiana e suas complexidades. Ao analisar a resposta do aluno, constata-se que ele conseguiu transcender o simples significado das palavras para explorar emoções, simbolismos e reflexões profundas sobre a condição humana.

A professora recebeu um estagiário, estudante de Letras - Espanhol, para acompanhá-la nas aulas. Vale ressaltar que este estagiário é ex-aluno da professora regente e foi convidado para colaborar na implementação do projeto, o que representou um importante reforço ao desenvolvimento das atividades. Sua apresentação pessoal aconteceu no pátio da escola, surpreendendo os alunos com sua chegada declamando um poema de sua autoria, para, em seguida, promover uma conversa com a turma sobre poesia na sala de aula.

Figura 12 - Participação do estagiário nas oficinas



Fonte: a autora.

Essa iniciativa sensibilizou a curiosidade dos alunos, gerando um ambiente propício para a exploração da poesia. A partir desse momento, os encontros do Círculo de Leitura contaram com a ajuda e participação do estagiário até a finalização do projeto.

Foi dedicado um tempo específico para explorar os conceitos de sentido real (denotativo) e sentido figurado (conotativo) das palavras; aspecto relevante do poema de Elias José. O estagiário foi convidado a contribuir com a aula e compartilhou exemplos, elucidando as distinções entre o significado literal e as conotações simbólicas presentes nas expressões poéticas. Essa abordagem contribuiu para a compreensão mais aprofundada dos recursos linguísticos e estilísticos utilizados na poesia. Os alunos foram incentivados a registrar essas explicações e exemplos em seus diários, proporcionando uma ferramenta de referência para consultas futuras.

Em seguida, conforme planejado, o estagiário conduziu uma aula promovendo a reflexão sobre a elaboração de versos e o uso da linguagem poética. Inicialmente, apresentou a importância de escolher um tema relevante, destacando a conexão entre as experiências pessoais e a inspiração poética. Demonstrou como explorar palavras associadas a esse tema, incentivando os alunos a expandir seu vocabulário e a considerar diferentes nuances semânticas das palavras, integrando os conceitos de sentido denotativo e conotativo.

Ao delinear o processo de criação, o estagiário enfatizou a liberdade criativa na escolha de palavras e a importância de expressar emoções de maneira autêntica. Os alunos foram encorajados a participar ativamente, sugerindo palavras relacionadas ao tema proposto e experimentando a construção de versos e, por fim, de um poema coletivo. Essa experiência prática não apenas proporcionou uma compreensão mais profunda do processo criativo por trás da poesia, mas também inspirou os alunos a explorar sua própria expressão artística na escrita poética.

Os alunos, dispostos em grupos, criaram definições poéticas para algo que tivesse significado para eles. A ideia foi confirmar se haviam entendido e se conseguiam aplicar esse conteúdo sobre conotação e denotação em uma definição poética. Segue exemplo:

E1: “Alegria – sentimento que contagia, é quando você tem uma chuva de risos que contagia todos que estão por perto.”

Figura 13 - Participação dos estudantes nas exposições do Círculo de Leitura



Fonte: a autora.

Após terminarem essa atividade, reuniram-se em um grande grupo formando um espaço para discussão e compartilharam suas definições poéticas. Durante a discussão, um aluno fez o seguinte comentário:

E10: “Professora, igual o poema Tem tudo a ver quando fala que a poesia tem tudo a ver com as cores, as formas, os cheiros, se eu falar “Que cheiro bom de comida!”, é uma coisa, mas se eu falar que esse cheiro lembra a comida da minha vó, é diferente.” (E10)

A partir desse comentário a discussão se alongou e outros alunos começaram a observar o poema e a perceber a presença do sentido conotativo em algumas palavras e expressões.

Na sequência dos encontros, o tema abordado foram as figuras de linguagem presentes nos poemas. Foi realizada uma miniaula sobre os princípios básicos da metáfora e da comparação. A professora trouxe os conceitos baseando-se em exemplos do próprio contexto dos alunos. O registro e as anotações da miniaula foram feitos nos diários de leitura. Os alunos reuniram-se em pequenos grupos, fizeram um estudo sobre as metáforas presentes no poema “Tem tudo a ver”, de Elias José (2002), e anotaram suas conclusões no diário para que no próximo encontro tenham subsídios para a discussão.

Os alunos demonstraram confiança em relação ao tema e estavam ansiosos para a atividade proposta na miniaula. A tarefa consistiu na criação de uma metáfora a partir do verso “A poesia é...” (inspirado no último verso do poema *Tem tudo a ver*). Individualmente, cada estudante deveria elaborar uma metáfora e uma comparação, seguindo o exemplo apresentado a seguir:

E12: A poesia é um guarda-chuva de lágrimas” (metáfora).

E13: “A poesia é como um guarda-chuva de lágrimas” (comparação).

Após o compartilhamento das metáforas e comparações criadas, foram transcritas em tiras de papel, cartolina e coladas em um painel da sala de aula.

A professora trouxe a imagem de uma paisagem com araucárias, árvore típica da região do Paraná, e motivou os alunos a observarem com calma todos os detalhes da imagem, como cores, formas, sentimentos, entre outros elementos, encorajando-os a expressarem oralmente suas impressões sobre a imagem. Em seguida, foi apresentado o poema “Araucária”, de Helena Kolody. Os alunos tiveram acesso à imagem e aos poemas e refletir sobre essa correlação imagem/poema e verificar se aquelas impressões iniciais se confirmaram.

Os alunos fizeram o registro nos diários de leitura e durante a discussão disseram que:

E2: “Nossa! Parece que ela fez o poema só olhando pra essa imagem, tudo que tem na imagem fala no poema, só que de um jeito diferente.”

E1: “É claro! Ela viu com poesia.”

E2: Para finalizar a discussão, a professora pergunta sobre a possibilidade de ver poesia nas imagens e a maioria dos alunos respondem que “sim”, porque “a poesia tem tudo a ver com tudo.”

Na aula seguinte, o encontro começou com uma conversa na sala de aula relembando as últimas discussões e, logo depois, a professora explicou que a atividade proposta para aquele dia seria fora da sala de aula. Os alunos mostraram muito entusiasmo. Foi pedido para que levassem os diários de leitura para as anotações e que tentassem registrar o máximo de poesia em tudo o que observassem.

Os estudantes foram levados ao pátio, próximo à quadra esportiva e em outros ambientes dentro da escola, a partir dos quais foi possível ter contato com a natureza, com os barulhos, os cheiros, a visão das árvores e do céu. Os alunos exploraram os ambientes enquanto a professora também os observava durante a atividade. Abaixo, pode-se observar uma anotação de um aluno:

*E24: Os ventos passam pelas árvores que fazem elas dançar
a conversa dos professores
o sol se esconde atrás das nuvens
e o vento muda de lugar.*

Na aula subsequente, todos fizeram um grande círculo no pátio e compartilharam oralmente sobre essa experiência que muitos disseram nunca ter vivenciado ou parado para observar o mundo à sua volta. Durante a discussão, uma aluna disse que:

E10: “foi bem bom, me trouxe uma sensação de tranquilidade, e dá vontade de fazer mais vezes, foi legal andar, tomar um ar fresco”.

Para o fechamento das atividades propostas para o estudo do poema “Tem tudo a ver”, os alunos optaram por produzir um poema coletivo, tomando como referência o modelo do poema estudado, mudando as palavras poéticas do autor Elias José e colocando as deles, de forma a demonstrar que conseguem perceber a poesia no seu próprio cotidiano. Considerando que era o momento de avaliar as atividades e a participação de cada aluno no estudo do poema, a professora retomou algumas discussões. Os alunos realizaram a autoavaliação geral dos encontros e da experiência de leitura e, então, foi aplicada um questionário de autoavaliação para que refletissem sobre o seu desempenho individual e o desempenho do grupo, de um modo geral, a fim de reconhecer pontos fortes e aspectos a melhorar nas atividades propostas.

Em uma análise global das respostas “sim” e “não” para cada pergunta, observa-se que a proporção de respostas “sim” é maior em relação à proporção de respostas “não”. Além disso, revelou as áreas que precisam de mais atenção e reforço, o que permite a orientação do trabalho docente com intervenções mais específicas. As perguntas relacionadas à participação ativa e ao modo como fazer perguntas e contribuir nos grupos, tornaram evidente que a maioria não questiona o colega sobre as dúvidas, mas contribui e interage quando estão em grupo. Talvez essa incongruência ocorra pelo fato de alguns alunos terem confundido o real significado de interagir com qualquer tipo de conversa.

Comparando as questões que se referem à contribuição e à interação no pequeno e no grande grupo, há uma diferença considerável na participação dos alunos no pequeno grupo em relação ao grande grupo de discussão. Talvez a razão esteja ancorada na seguinte suposição: a dinâmica e engajamento dos alunos durante as atividades é maior quando estão no pequeno grupo, com outros colegas que têm mais afinidades e se sentem mais confiantes e bem-sucedidos. Já no grande grupo o engajamento ficou prejudicado, talvez, pelo fato de falar em público ou de expor suas ideias e ser criticado.

Na avaliação dos encontros e oficinas desenvolvidas sobre o poema, doze alunos responderam “ótimo”, dois alunos responderam “bom” e nenhum aluno marcou a resposta “ruim”. Baseando-se nas respostas dos alunos, no geral, houve boa aceitação das atividades do Círculo de Leitura. Dentre os alunos que responderam “bom”, os comentários feitos foram:

E2: “Foi legal o projeto.”

E7: “Hoje foi um dia bom, aprendi bastante.”

E10: “Foi muito bom tudo mundo lia.”

Dos estudantes que responderam “ótimo”, seguem os seguintes comentários:

E1: “Foi produtiva as aulas.”

E6: “Hoje enquanto os alunos lia eu lembrava da roda de leitura.”

E9: “Eu entendi muitas coisas e participei bastante das atividades.”

E12: “Gostei muito porque amei descobrir as coisas.”

Sete alunos que comentaram sobre a experiência concordaram que a participação no projeto contribuiu para a aprendizagem. Além destes, outros dois alunos fizeram observações, porém limitaram-se ao dia da avaliação, sem considerar os demais encontros.

2.4.2 Análise da implementação do poema “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles

O segundo poema explorado no Círculo de leitura foi “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles (2012), integrante do livro homônimo. Como o título sugere, o poema estrutura-se a partir da ideia de contraste, abordando a dualidade das escolhas e suas implicações. Ao longo do texto, a autora evidencia que toda escolha implica uma renúncia, conceito sintetizado nos versos finais: “Mas não consegui entender ainda, qual é melhor: se é isto ou aquilo”.

O poema apresenta impasses que, à primeira vista, podem parecer simples, mas que, no contexto da literatura infanto juvenil, funcionam como uma introdução a dilemas mais complexos da experiência humana. Por essa razão, é frequentemente reconhecida como uma fonte significativa de reflexão filosófica. Ao abordar a dificuldade das escolhas e suas consequências, o texto confere à literatura infantil um papel questionador, instigando reflexões sobre a existência humana e a própria natureza da decisão. Além disso, destaca-se sua relevância para o desenvolvimento socioemocional, ao permitir uma abordagem de temas como renúncia e frustração.

Embora a modelagem tenha sido realizada anteriormente no início do estudo do primeiro poema escolhido, foi necessário, nesse primeiro encontro, retomar oralmente e, de maneira breve, algumas etapas e fases do funcionamento do Círculo, uma vez que alguns alunos demonstraram inseguranças quanto à algumas etapas. A modelagem, conforme destaca Cosson (2021b), desempenha um papel essencial na dinâmica do Círculo de leitura, garantindo que os participantes compreendam plenamente o processo de leitura compartilhado. Isso permitiu prepará-los para dar continuidade às atividades, promovendo uma participação mais engajada e consciente. Nesse mesmo dia, aproveitou-se para lembrá-los sobre as regras de conduta que criaram para o desenvolvimento dos círculos.

Na oficina 1, atividade de motivação, que marca a transição de um círculo para outro, a professora deu início ao encontro perguntando aos alunos se

lembravam da história de “João e Maria”, dos irmãos Grimm; a maioria deles lembrava vagamente da história: “*aquela história dos dois irmãos que se perderam na floresta e acharam uma casa de doces na floresta*”. Depois de contar a eles a história dos dois irmãos, foram propostas algumas reflexões iniciais para estimular o pensamento crítico sobre a narrativa: “O que aconteceria se João tivesse escolhido outro objeto?” e “Como essa escolha poderia alterar o rumo da história? Essas perguntas visavam incentivar os alunos a explorar diferentes trajetórias possíveis dentro da história. Em seguida, foi apresentado o conceito de releitura e distribuído cópias do conto “Joões e Marias”, de José Roberto Torero e Marco Aurélio Pimenta (2017). Foi explicado que a história funciona como um jogo interativo, com quatro opções, que alteram a trama. Em seguida, cada grupo, formado por seis integrantes, escolheu uma das opções. Estimulados a pensar sobre a alteração do curso da história e da trajetória dos personagens a partir da escolha de outro objeto, os alunos registram no diário de leitura.

(Grupo 1 - Objeto usado por João para marcar o caminho: Pão duro)

No grupo 1, o objeto usado por João para marcar o caminho foi pão duro; os alunos questionaram o impacto da escolha do objeto. Eles perceberam que, por ser um alimento, o pão acaba sendo consumido pelos animais, o que impede o retorno das crianças à casa, como mostra a fala de alguns participantes:

E17: “eu não levaria o pão, pensaria em outra coisa pra marcar o caminho, o pão os bicho pode comer e é assim que acontece na história que eu conheço.”

E19: “o pão pode derreter e daí não daria pra ver. Também, é muito pequeno, acho que não daria pra enxergar no meio da floresta.”

E1: “A escolha do pão fez a história ser mais difícil para os personagens, porque o pão não durou muito tempo. Se o João tivesse usado outra coisa, como pedras, ele talvez tivesse conseguido voltar para casa com mais facilidade.”

(Grupo 2 - Composição da casa: Doces)

No grupo 2, que recebeu a opção da casa ser feita de doces, refletiu sobre o simbolismo de atrair crianças. As discussões giraram em torno da relação entre atratividade e perigo: (E8) “Os doces parecem ser algo bom, mas, quando a bruxa oferece, tem que desconfiar”, comentou um participante. Eles também discutiram

como a comida e o desejo podem se tornar armadilhas:

E2: "A casa de doces é algo que atrai as pessoas, mas que também pode ser perigoso, porque a bruxa usa os doces pra enganar as crianças. Na vida real, é assim também, às vezes as coisas que parecem boas pode fazer mal pra gente."

(Grupo 3 - Ideia de Maria para escapar: Ideia quente, borbulhante, gira e faz “vrummm”)

Ao ler a opção de “Maria ter uma ideia quente, borbulhante e com movimento”, o grupo 3 ficou curioso sobre como uma ideia ativa e energética poderia mudar o rumo da história. Alguns alunos sugeriram que a ideia poderia ser uma ação direta contra a bruxa, enquanto outros imaginaram algo mais metafórico, como uma solução criativa para enganar a bruxa:

E11: "Se Maria tivesse uma ideia quente, talvez fosse algo como uma fuga rápida ou uma ação para enganar a bruxa mais diretamente. Isso deixaria a história mais cheia de ação, diferente do jeito calmo do conto original."

(Grupo 4 - Conteúdo do baú encontrado nas ruínas: Coisas de papel)

O grupo 4, que pegou o conteúdo do baú como sendo "coisas de papel", discutiu a ideia de objetos frágeis e valiosos, mas demonstraram um pouco de dificuldade em pensar como algo de papel seria valioso, já que a maioria das histórias traz dentro de baús joias, moedas de ouro, etc. Até que um participante desse grupo levantou a hipótese que poderia ser um mapa que levasse ao tesouro. Dessa discussão pode se depreender que os alunos chegaram à conclusão de como objetos, aparentemente sem valor, podem esconder força simbólica, como uma carta ou mapa, por exemplo:

E4: "Eu acho que as coisas de papel no baú podem ser algo importante, tipo informações ou dicas, coisas escritas, pistas, algo importante de família, uma foto, uma carta e até um mapa de tesouro. Alguma coisa que ajudasse eles a viver bem e não passar necessidade mais."

As falas registradas aqui, foram recolhidas enquanto a professora circulava entre os grupos, mediando as conversas, esclarecendo dúvidas e orientando os alunos a anotarem em seus diários de leitura os pontos principais discutidos. Essas anotações serviram como base para a troca de ideias no grande círculo.

Após as discussões realizadas nos grupos, os alunos formaram um grande círculo para discutir, compartilhar suas reflexões, conclusões e dúvidas que tiveram no momento da leitura do conto “Joões e Marias” (2017) e suas quatro possibilidades de desfecho. Durante o compartilhamento das anotações no diário de leitura, alguns alunos disseram ter gostado da história, porque os diferentes desfechos estão associados às diferentes escolhas de João, sendo que cada uma delas levou a caminhos e consequências diferentes. Esse exercício de exploração das alternativas narrativas ampliou a compreensão dos alunos sobre os desdobramentos das nossas escolhas, preparando-os para o poema de Cecília Meireles.

Na oficina 2, “Conhecendo o autor e construindo hipóteses de leitura a partir do poema e da obra física”, ainda na fase de pré-leitura, houve a apresentação da capa e da contracapa do livro em que o poema foi publicado e a biografia da autora para posterior discussão. Imediatamente alguns alunos associaram o título do livro com o título do poema: “*professora, esse título é o mesmo daquele poema que tem no ‘pacotinho de poesia’ nosso*”. Foram apresentados slides para a turma criar a primeira impressão do livro, foi lida a sinopse na contracapa e também a nota do organizador Walmir Ayala, no final do livro. A maioria dos alunos gostou dessa parte, porque o livro fala diretamente com o leitor: “Você vai ler este livro, não sei que idade terá. Seja qual for, você terá uma surpresa, porque é um livro mágico. Gostaria que você imaginasse [...]” (s/p. 1990). Eles mostraram admiração e ficaram curiosos sobre a autora. Foram, ainda, motivados a levantar hipóteses: “Qual assunto do texto? O que o título da obra sugere para você? Argumente. Quais elementos ou aspectos da capa chamam mais sua atenção? Comente: A capa do livro despertou seu interesse em ler a obra? Por quê?”. A seguir, algumas respostas:

E24: “O que mais chamou minha atenção foram as janelas abertas, uma mostrando um dia de sol com uma escada, acho que a janela fica muito alta e para ver do outro lado é preciso subir na escada.”

E9: “Sim, fiquei curiosa para onde essas janelas vão dar. Que lugar é esse?”

E10: “Sim, Será que os poemas falam só sobre escolhas?”

As respostas foram unânimes e favoráveis à leitura do poema, pois todos, ao observarem a capa do livro e seus elementos paratextuais, disseram que tiveram interesse em ler:

E10: “O título ‘Ou Isto ou Aquilo’ fala sobre escolhas que a gente tem que fazer na vida.”

Esta oficina fecha com a atividade que é dedicada ao conhecimento da biografia e bibliografia de Cecília Meireles. Foi exibido o vídeo sobre a vida de Cecília e, logo em seguida, na sala de informática, pesquisaram no *site* da revista Galileu a biografia e curiosidades sobre a autora. Os alunos demonstraram bastante interesse pela vida e produção literária da autora e fizeram várias perguntas sobre ela.

Para orientar a pesquisa no *site* foram feitos alguns questionamentos, tais como: “1. Além de ser escritora, quais foram as outras atividades exercidas por Cecília Meireles? Apresente-as. 2. Apresente alguns temas da poesia de Cecília Meireles como o vídeo mostra. 3. Como a vida pessoal de Cecília influenciou sua escrita? Relate. 4. A produção literária de Cecília Meireles contribuiu para a cultura brasileira? Em que aspectos? Apresente. 5. Qual(is) curiosidade(s) sobre Cecília Meireles chamou(aram) mais a sua atenção? Por quê?” onvém destacar algumas reflexões que se relacionam ao vídeo apresentado:

E1: “Ela sofreu muito desde pequena porque perdeu os seus pais, o pai quando tinha três meses e depois a mãe dela quando tinha três anos. Como o vídeo fala ela aprendeu a conviver desde cedo com o silêncio e a solidão e isso passou para a poesia dela.”

E21: “Ela era muito quieta e sozinha porque desde cedo perdeu a sua família e esse sentimento ela transmitiu para a suas poesias.”

E7: “Pelo que eu entendi do vídeo, a vida dela foi cheia de coisas difíceis, tipo perder a família muito cedo. Acho que isso fez com que ela escrevesse poemas mais profundos, falando de coisas como saudade e o tempo passando. Talvez ela escrevesse assim porque sentia muito sobre essas coisas na vida dela.”

E6: É importante ressaltar a questão 5: Qual(is) curiosidade(s) sobre Cecília Meireles chamou(aram) mais a sua atenção? Por quê? Aqui, as respostas foram variadas como:”

E8: “Achei interessante que Cecília Meireles ganhou um prêmio aos 9 anos! Isso mostra que ela era muito inteligente e talentosa desde criança. Fiquei impressionado porque foi o Olavo Bilac, um escritor famoso da época, que reconheceu o talento dela.”

E16: “Gostei de saber que Cecília Meireles fundou um centro cultural para crianças, mas achei injusto que ele foi fechado por causa da ditadura de Getúlio Vargas. Isso mostra como ela se preocupava com a educação e a cultura.”

E15: “Fiquei impressionado que Cecília foi homenageada em uma nota de dinheiro! Isso é muito chique, é uma honra e mostra como ela era importante.”

Após essa atividade, os alunos voltaram para a sala de aula e compartilharam, no grande círculo, suas anotações e impressões sobre a vida e a produção literária da autora pesquisada e relataram que gostaram bastante de conhecê-la.

Na implementação da oficina 3, que motivou os alunos a refletir sobre as escolhas presentes no cotidiano, foi elaborada uma dinâmica em preparação ao tema do poema “Ou isto ou aquilo” (preparação já iniciada com o livro de Torero). Por meio de slides, foram propostas 14 situações em que o aluno tinha que escolher uma situação e explicar as suas razões, fazendo o registro no diário de leitura. Terminada a dinâmica, os estudantes se reuniram em um grande círculo para compartilharem e discutirem sobre as justificativas de suas respostas e posicionamentos. A atividade teve como principal objetivo fazer com que os alunos refletissem sobre escolhas diárias, e iniciassem esse processo de escolher, abdicar e lidar com as consequências.

Além do aspecto da capacidade de escolha e consciência dela, outro fator importante foi observado durante a implementação do exercício: os critérios adotados para fazer suas escolhas. Com base nas respostas dadas, notou-se que os critérios, variados, evocam princípios fundamentais da sociedade como empatia, interesse pessoal, praticidade em detrimento de dificuldades, como se pode observar-se em um dos questionamentos realizados na dinâmica: “Usar dinheiro para comprar um celular novo ou comprar medicamentos para um familiar doente?”. Analisando a quantidade de respostas, a maioria dos alunos escolheu “comprar medicamentos para um familiar doente”, demonstrando empatia e responsabilidade, carinho e apreço pela família, enquanto a minoria escolheu o celular por desejo pessoal.

A próxima atividade foi a escuta e análise da música “Quando eu crescer”, de Renan Inquérito (2020). Aos alunos foram entregues cópias da música que, além da versão cantada, também ouviram a versão declamada pelo próprio cantor.

Após esse momento introdutório, foram apresentadas 6 questões que a turma respondeu sobre a música e a versão declamada da letra: “1. Qual das duas versões que você mais gostou: da letra declamada ou cantada? Explique; 2. A

canção estabelece comparações entre a criança e o adulto; 3. Quais características são atribuídas às crianças e quais aos adultos? Apresente-as; 4. Qual é a mensagem transmitida pelo verso "criança é pé descalço, adulto é pé no chão"? 5. De acordo com a música, quais(is) mudanças podem(m) ser percebidas(s) na vida das crianças ao crescerem? Apresente duas delas; 6. Qual é o desejo expresso pelo eu lírico ao dizer "Quando eu crescer, eu quero ser criança"? Por qual razão você acha que diz isso?".Algumas das respostas dadas pelos estudantes seguem abaixo:

E6: "Eu gostei mais da versão cantada porque ela é mais envolvente. A música transmite uma ideia de forma mais dinâmica e é gostoso ouvir a música."

E1: "As crianças são mais livres, sem medo e cheias de imaginação, enquanto os adultos precisam ser mais responsáveis, sérios e preocupados."

E2: "A mensagem é que as crianças são mais espontâneas e cheias de energia, não se preocupam com nada, enquanto os adultos tem que enfrentar a vida."

E3: "Uma mudança é que a criança perde a liberdade e passa a ter mais responsabilidades. Outra mudança é que ela perde a inocência e começa a se preocupar mais com o futuro."

E1: "Eu acho que ele diz isso porque a vida adulta é cheia de responsabilidades e problemas, e a infância é melhor, mais tranquila e divertida, sem tantas preocupações."

Ao interpretar o verso "Quando eu crescer, eu quero ser criança", os estudantes demonstraram compreender a crítica implícita ao excesso de responsabilidades na vida adulta. Essa interpretação sugere que, mesmo sendo crianças, reconheceram a complexidade emocional e social da transição para a vida adulta.

As respostas analisadas revelaram que as atividades propostas atingiram seu objetivo, que foi o de sensibilizar os estudantes para refletirem sobre escolhas, valores e mudanças no desenvolvimento humano. Também demonstraram o envolvimento dos alunos, evidenciando a capacidade de articulação reflexiva sobre questões abstratas.

Conforme destacado, essas atividades tiveram como objetivo principal preparar os alunos para a leitura de "Ou isto ou aquilo" e para a participação no círculo. Observa-se que esta preparação teve um impacto positivo, uma vez que os estudantes se mostraram engajados e conscientes da dinâmica coletiva de leitura que se aproximava. Esse envolvimento ficou evidente tanto nos comentários feitos

durante a atividade quanto nas anotações registradas em seus diários, como ilustra o excerto a seguir:

E17: “Eu acho que vai ser bem legal esse projeto do círculo de leitura que a professora está trazendo pra nós. Espero que eu melhore a minha leitura e que eu entenda melhor as poesias.”

O encontro da prática de leitura do poema teve início com a questão sobre o título do livro: “Por que o livro tem o mesmo nome de um dos poemas – Ou isto ou aquilo?”. Esta pergunta serviu para adentrar o estudo do poema nos “Encontros Mediais” do Círculo de leitura. Em seguida, a professora entregou os diários de leitura para que os alunos colassem a cópia do poema e fizessem leitura a silenciosa. Logo depois, professora fez a declamação da poesia, o que chamou a atenção de alguns alunos, que imediatamente se manifestaram para fazer a leitura oral para os colegas de classe; o que foi seguido por outros. A atitude dos alunos mostrou-se positiva, pois demonstrou, espontaneamente, o desejo de ler o poema, reforçando o protagonismo dos estudantes.

Após uma breve discussão oral sobre o título do poema ser homônimo do livro, foram entregues aos alunos os cartões de função, de modo que quem tinha exercido alguma função anteriormente, não poderia exercer a mesma nesta atividade. Após o endereçamento das funções a cada um, reuniram-se em pequenos grupos para a discussão e o preenchimento do diário de leitura. Para organizar a discussão e o preenchimento dos cartões de função no grupo, a professora entregou sugestões de questionamentos para cada cartão de função. Enquanto passava pelos grupos verificou que alguns deles haviam realizado as anotações nos diários e conseguiam manter um diálogo sobre o assunto. Durante trinta minutos os alunos compartilharam suas anotações e impressões da leitura individual. Cada membro apresentou suas conclusões e expôs livremente o que conseguiu interpretar do poema até o momento. Essa interação promoveu a troca de ideias e perspectivas, contribuindo para uma compreensão coletiva mais aprofundada do poema em análise.

No encontro seguinte, os alunos já sabiam que se reuniriam no Círculo de leitura para o compartilhamento dos cartões e de suas descobertas. A reunião foi realizada no pátio da escola com a turma toda e foi necessário reforçar a importância do respeito às regras estabelecidas, quanto às formas de discussão em

grupo, trabalhando as habilidades de perguntar, ouvir, argumentar e respeitar os turnos de fala.

A discussão iniciou-se pela função de sintetizador. Cada aluno com esse cartão fazia a sua apresentação para a turma, até finalizar todos os grupos. Alguns alunos disseram que havia feito igual, portanto não precisava ler. A professora os encorajou dizendo que não importava que estivesse parecido, já que cada um tem a sua forma de se expressar. A maioria dos alunos cumpriu muito bem com a tarefa, conseguindo abstrair as ideias principais do poema, o que, a princípio, encontraram dificuldades.

Os alunos que exerceram a função de iluminadores de passagem também desempenharam bem o papel, compartilhando passagens específicas do poema e explicando o motivo de sua escolha. Diversas passagens foram destacadas pelos alunos, dentre elas:

E2: “Não sei se brinco, não sei se estudo, / se saio correndo ou fico tranquilo. Um dos alunos disse: Ah, eu escolhi esses versos porque eles mostram bem aquela sensação de indecisão, sabe? Tipo quando a gente tem que escolher entre jogar videogame ou fazer lição de casa. O poema fala disso de um jeito que parece até que foi feito pra gente! Eu me identifiquei porque às vezes me sinto assim, sem saber o que fazer primeiro.”

Esta passagem gerou bastante discussão, porque os alunos disseram saber que o estudo é importante, porém também queriam brincar e fazer o que gostavam. Outra passagem que também apareceu em todos os grupos foi: “Ou guardo dinheiro e não compro o doce, /ou compro o doce e gasto o dinheiro”. Para eles, decidir sobre essa situação revela a complexidade das escolhas cotidianas, especialmente quando envolve a renúncia a um desejo imediato em prol de um benefício futuro. Alguns relatos dos alunos indicaram que, diante desse dilema, é essencial manter-se firme nas decisões, pois a compra do doce representa uma satisfação momentânea, enquanto economizar o dinheiro possibilita a aquisição de algo mais significativo e duradouro, tornando o esforço compensador.

Os alunos que exerceram a função de conector tiveram dificuldades em estabelecer conexões intertextuais e contextuais com o poema lido; talvez pela pouca familiaridade com a leitura. Diante desse desafio, a mediação da professora tornou-se fundamental, conduzindo a conversa de modo a estimular os estudantes a registrarem algum texto anteriormente lido ou uma notícia da televisão, a fim de

estabelecer relações com o trecho do poema. Depois da intervenção da professora, os alunos conseguiram realizar a função com mais facilidade.

O último cartão discutido no Círculo de leitura foi o de questionador, para o qual os alunos formularam perguntas pertinentes, a exemplo:

Por que vocês acham que o verso “Ou isto ou aquilo” se repete várias vezes no poema? O que significa?

O questionamento formulado tenta promover uma reflexão sobre o aspecto central do poema, a indecisão e a dualidade nas escolhas. A questão incentiva os alunos a refletirem sobre como essa repetição transmite a ideia de incerteza e, ao mesmo tempo, é fundamental para a construção de sentido no poema.

As questões seguintes explicitam tentativas de promover uma conexão pessoal com o poema, convidando os participantes do círculo a relembrar sobre suas próprias experiências: “O que você acha que o verso ‘é uma grande pena que não se possa / estar ao mesmo tempo nos dois lugares’, quer dizer?” Você já passou por uma situação em que teve que escolher entre duas coisas importantes? Como você se sentiu? No poema, a pessoa tem que escolher entre guardar dinheiro ou comprar o doce. Quais dessas opções você escolheria e por quê? Você acha que é mais fácil ou mais difícil fazer escolhas assim no seu dia a dia?”

A dinâmica do rodízio de funções dentro dos grupos gerou uma responsabilidade compartilhada entre os estudantes incentivando a experimentação de novas responsabilidades, ampliando o repertório de habilidades de cada participante. Por meio dessa metodologia, foi possível observar que a análise literária é um processo coletivo, em que diferentes olhares enriquecem a compreensão do texto. Outro ponto conclusivo observado nessa etapa, foi a conexão entre o poema e as experiências pessoais. Os registros das discussões em grupo revelaram uma forte identificação dos estudantes com o poema, evidenciado nas respostas apresentadas.

Enquanto estiveram no pátio desenvolvendo o Círculo de leitura, reservaram um momento para registrar suas conclusões e anotações individuais em seus diários de leitura, refletindo sobre a atividade e destacando algo interessante que tenha sido discutido no círculo. A professora sugeriu aos participantes que ampliassem suas anotações, incluindo as contribuições dos colegas que foram diferentes das suas. Após o registro, os participantes receberam uma cópia de algumas questões norteadoras para a discussão sobre o poema no próximo encontro.

A oficina 5, “Explorando a musicalidade e o ritmo em Ou isto ou aquilo”, teve como foco explorar a musicalidade e o ritmo do poema. O encontro iniciou-se com a retomada de uma questão já discutida no Círculo de leitura na oficina anterior para estabelecer uma ponte entre a vivência dos alunos e o tema do poema, estimulando todos a compartilharem a sensação que tiveram quando precisaram fazer uma escolha que implicasse em abdicar de outra. Após essa discussão, os alunos se dirigiram para o pátio da escola, onde a professora fez a leitura declamada do poema “Ou isto ou aquilo” com ênfase na modulação vocal e no ritmo, servindo como modelo interpretativo para os alunos.

Em seguida, foram orientados a se reunirem em grupos para realizarem a atividade proposta, que teve como objetivo destacar as características formais do poema: versos curtos, estrofes uniformes e a ausência de pontuação. Esses elementos são essenciais para construir o ritmo e a musicalidade do texto, contribuindo para a experiência estética do leitor. Ao identificar e discutir essas características, os alunos foram incentivados a analisar como as escolhas estilísticas de Cecília Meireles impactam a leitura e o significado do poema.

A divisão em grupos promoveu a colaboração e a troca de ideias, permitindo que os alunos discutissem e identificassem, de forma coletiva, os trechos do poema que apresentam um ritmo marcante. Essa etapa foi fundamental para estimular a escuta atenta e a sensibilidade à sonoridade das palavras. Ao sublinharem versos e palavras específicas, os alunos desenvolvem habilidades analíticas e criaram conexão com o texto.

Os questionamentos propostos para os grupos guiaram a análise do poema e ampliaram a compreensão da relação entre forma e conteúdo: “Durante a atividade, quais palavras ou versos vocês destacaram como apresentando um ritmo marcante? O que torna esses trechos tão sonoros e envolventes?” Abaixo, algumas respostas:

E1: “Eu destaquei os versos ‘Ou isto ou aquilo’ porque eles se repetem várias vezes igual na música.”

E4: “Eu percebi que a palavra ‘ou’ repete muito no poema, porque ela aparece várias vezes e marca o ritmo das escolhas.”

Também interessava que os alunos percebessem e sentissem o ritmo, a formação das frases e o posicionamento dos versos e estrofes, como revela o seguinte questionamento: “Como a forma do poema “Ou Isto ou Aquilo”, com versos

curtos, estrofes uniformes e ausência de pontuação, contribui para o ritmo e a musicalidade do texto?”. A seguir, uma das respostas:

E13: “Eu acho que os versos curtos deixam o poema mais rápido de ler, como se fosse uma música. Sem pontuação, a gente acaba ligando um verso no outro.”

Para encerrar esta oficina foi realizada uma discussão final com toda a turma, centrada nas escolhas linguísticas e sonoras de Cecília Meireles, na qual os alunos destacaram relações entre forma, ritmo e significado no poema, sistematizando, portanto, o aprendizado.

A oficina 6, “Descobrimo as antíteses”, foi realizada com o objetivo de abordar o conceito de antítese. Com os alunos em círculo, a professora apresentou, por meio de slides, imagens que representavam oposições claras, como o dia e a noite, o Sol e a Lua, entre outros exemplos. Em seguida, com a cópia do poema “Ou isto ou aquilo” em mãos, fizeram a leitura com o objetivo de identificar as oposições ou contrastes entre “isto” e “aquilo” ao longo do poema que apresenta uma estrutura que, alternando entre duas opções, cria um ritmo de alternância que reforça a ideia de que, em um mundo de oposições, as escolhas são inevitáveis.

É possível perceber várias oposições ou contrastes, que expressam as escolhas que uma pessoa tem que fazer e as limitações de estar em um lugar ou situação específica. A estrutura do poema apresenta essas dualidades repetidamente, através de frases que colocam uma coisa contra a outra, indicando que, em muitas situações da vida, não podemos ter tudo ao mesmo tempo.

Concluída essa oficina, os alunos foram reunidos em pequenos grupos para desenvolver a próxima atividade, que objetivou uma análise do poema a fim de perceber as antíteses. Como forma de orientar a conversa oral nos grupos, a professora entregou algumas questões como sugestão: “1. Quais versos do poema mostram claramente a ideia de antítese (oposição)? Como essas escolhas são opostas entre si?”; “2. Como as antíteses ajudam a transmitir a mensagem do poema?”; “3. Qual escolha do poema você achou mais difícil? Por quê?”; “4. Como você se sente quando precisa escolher entre duas coisas que gostaria de fazer? Explique”.

A leitura em jogral possibilitou aos estudantes uma vivência mais concreta dos dilemas do eu lírico, ressaltando a tensão e a frustração expressas no poema. A alternância de vozes evidenciou os pares de escolhas antagônicas e destacou a

construção poética como um jogo de possibilidades, marcadas pela indecisão. Além disso, a atividade favoreceu o engajamento da turma, especialmente dos alunos com maior dificuldade em textos literários, ao transformar a interpretação em uma experiência oral e coletiva, ampliando a conexão entre o poema e a vivência dos estudantes.

A próxima atividade objetivou destacar as ocorrências dos pronomes demonstrativos, de modo que os alunos percebessem que tais pronomes estavam no lugar de algo e que também situavam as escolhas no espaço/tempo. Para o desenvolvimento desta atividade, a professora explicou o conceito de pronome demonstrativo, focando nos dois que aparecem no poema. Logo após, os alunos se reuniram em grupos para identificarem as palavras ou ideias específicas associadas a “isto” e “aquilo”, em diferentes partes do poema.

Os alunos conseguiram entender que o uso desses pronomes ajuda a mostrar que as escolhas são situadas no tempo e no espaço. Por exemplo, “isto” pareceu estar mais perto do presente, enquanto “aquilo” aponta para algo mais afastado ou uma possibilidade futura. A seguir, alguns dos registros nos diários de leitura:

E7: “O poema me fez pensar que a vida é feita de decisões, e cada escolha que eu faço pode ser boa, mas também tem que abrir mão de outra coisa e ver se vale a pena também. Por exemplo, se eu escolher brincar (isto), vou deixar de estudar (aquilo), e isso acontece sempre comigo.”

E8: “Percebi que o ‘isto’ parece ser o que está mais próximo da gente e mais fácil de escolher, enquanto ‘aquilo’ pode ser alguma coisa mais distante, mas é importante.”

As conclusões dos alunos mostram que os pronomes que aparecem no poema, criam um jogo de proximidade e distância, reforçando que toda escolha está relacionada ao contexto em que se está inserido. Isso faz compreender que as decisões dependem tanto do momento quanto das consequências que se quer evitar ou aceitar.

Outra atividade realizada foi a de criação de uma cena teatral com um dos pares de antíteses do poema, os quais foram sorteados entre os grupos. A professora fez uma breve retomada do conceito de dramatização e orientou sobre as características do texto dramático, com exemplos concretos de como poderiam construir a cena, uma vez que os alunos já tinham estudado esse conteúdo no início do ano letivo. Eles se reuniram em grupos para trabalharem na criação da cena

teatral com o par de antíteses do poema sorteado para o grupo. Enquanto discutiam, a professora observou que alguns não estavam interagindo com o grupo. Então, foi sugerido para estes participantes que se ocupassem da parte escrita e da organização das cenas. Observa-se, entretanto, que os alunos, em sua maioria, demonstraram estar empolgados na elaboração da atividade.

A apresentação ocorreu em outro encontro, e ficou evidente que os alunos entenderam o conceito de antítese, como oposição de ideias ou elementos. Ao representar o texto de forma teatral, os alunos trouxeram elementos próprios para a interpretação, acrescentando suas emoções, entonações e expressões individuais. Isso permitiu que diferentes aspectos do texto fossem evidenciados de diversas maneiras, conforme a percepção dos participantes.

O encontro final contou com a apresentação do poema “Ou isto ou aquilo” preparada pelos grupos, que também compartilharam as reflexões, as aprendizagens e as dificuldades encontradas ao longo das atividades desenvolvidas com este poema. A discussão deste dia revelou considerações sobre a importância da poesia no contexto escolar e a compreensão da necessidade de se envolver na leitura de forma mais significativa. Destacando-se a relevância de ir além da superfície do texto, explorando suas múltiplas camadas de sentido e ampliando a experiência interpretativa.

Para encerrar a implementação do Círculo e finalizar o ciclo de oficinas e atividades, os alunos preencheram a ficha de autoavaliação fornecida pela professora, fizeram uma dinâmica prática e participaram de um lanche especial, que é descrito a seguir.

Ao preencherem a ficha de avaliação, os alunos compartilharam impressões e conhecimentos que construíram ao longo da caminhada. Inicialmente, a avaliação foi a mesma aplicada ao final do estudo do poema “Tem tudo a ver”, de Elias José, exceto a última pergunta: “De qual (is) oficina(s) e de qual(is) poema(s) tinham gostado mais e por quê?” Os alunos ficaram divididos nas respostas, mas a oficina do passeio pela escola, próximo aos locais verdes em busca de poesia, foi citada por 17 alunos; a oficina com o trabalho utilizando os cartões de função foi mencionada por 10 alunos; a oficina e palestra sobre poesia com o estagiário foi mencionada por 20 alunos; a oficina “Fazendo escolhas”, por 21 alunos; a atividade “Dramatizando antíteses” foi mencionada por 22 alunos e sobre a preferência pelos poemas, 13 alunos mencionaram “Tem tudo a ver” e 11 “Ou isto ou aquilo”.

Após a coleta dos questionários, a pesquisa foi encerrada com uma grande roda no pátio da escola. Esse momento simbolizou a união do grupo, o movimento contínuo de aprendizagem e a experiência compartilhada no círculo de leitura. Cada participante resumiu sua vivência no projeto em uma única palavra. Por fim, os alunos se comprometeram a dar vida à biblioteca da escola, que até então permanecia fechada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme destacado na introdução deste estudo, os professores de Língua Portuguesa da Educação Básica enfrentam um desafio significativo: promover uma leitura literária de maneira eficaz, especialmente a do gênero poético, ainda pouco explorado no ambiente escolar. Durante minha experiência como docente no Ensino Fundamental II, tive a oportunidade de desenvolver e aplicar projetos de incentivo à leitura. Contudo, muitas das práticas adotadas reproduziam modelos aprendidos na graduação, sem uma reflexão mais aprofundada sobre suas bases teóricas e metodológicas. Diante dessa lacuna, surgiu a necessidade de ampliar e fundamentar minha prática pedagógica, o que me levou a ingressar no Mestrado Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Estadual do Norte do Paraná (UENP), na tentativa de proporcionar melhorias para essa problemática presente no contexto educacional.

Dado o contexto do Profletras, cujo propósito é contribuir para a qualificação dos professores, mediante o desenvolvimento de pesquisas voltadas à prática docente, culminou na realização desta dissertação, cujo objetivo foi investigar a eficácia da metodologia do Círculo de Leitura na promoção do letramento literário, com foco na mediação da leitura de poesia no contexto da escola pública. A pesquisa foi conduzida com uma turma do 6º ano do EF, composta por alunos que enfrentavam desafios significativos na disciplina de LP. A proposta foi atravessada pelo desejo de proporcionar a experiência estética com o estudo de quatro poemas selecionados de autores diferentes e contextos de produção: “Tem tudo a ver”, de Elias José, “Ou isto ou aquilo”, de Cecília Meireles, “Pessoas são diferentes”, de Ruth Rocha, e “Porquinho-da-índia”, de Manuel Bandeira.

Para tanto, a pesquisa fundamentou-se nos princípios metodológicos do Círculo de leitura proposto por Cosson (2021b), filiado ao modelo de círculo adotado por Yunes (1999), e às fichas do círculo de literatura, adotadas Harvey Daniels (Daniels, 2002 apud Cosson 2021b). Estratégia metodológica que instiga o leitor a posicionar-se criticamente perante o texto, proporcionando uma aprendizagem colaborativa, já que amplia o horizonte interpretativo da leitura individual por meio do compartilhamento das leituras.

Desse modo, foi desenvolvida e implementada uma sequência de atividades, em formato de Caderno pedagógico, com título: “Círculos de leitura:

Versos que se conectam” , que viabilizou um trabalho de leitura com o estudo de dois poemas pautados nos pressupostos teóricos metodológicos de Cosson, especialmente a partir da obra “Como criar círculos de leitura na sala de aula” (Cosson, 2021b), para a efetivação do letramento literário.

Contudo, para chegar à elaboração e implementação dessa proposta, a pesquisa passou por diversas etapas. Partindo do princípio de que a proposta deste trabalho e a escolha da estratégia de ensino nasceram da experiência vivenciada por meio do projeto de leitura denominado “Vivências literárias”, o qual foi aplicado sem uma metodologia de ensino para a mediação do texto poético, a partilha da experiência de leitura tornou-se o foco principal da prática, aproximando-se dos pressupostos metodológicos do Círculo de leitura.

A primeira etapa desta pesquisa foi dedicada à análise das contribuições de especialistas no ensino de literatura, considerando suas concepções e funções. Em seguida, a atenção voltou-se para os estudiosos do ensino de poesia em sala de aula, abordando a necessidade de formação inicial e continuada para os professores de literatura. Em relação ao documento norteador que rege a EB, Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), este estudo observa que, existem muitas inconsistências no tratamento dado à Literatura, que é considerada apenas um gênero textual dentro do componente curricular de língua portuguesa, o que reflete o lugar marginal da Literatura.

Paralelamente, discutiu-se a ausência de uma abordagem sistemática do texto literário em sala de aula, que é essencial para que os professores compreendam e utilizem metodologias de ensino que consolidem a educação literária. Diante do desconhecimento de estratégias metodológicas eficazes para o trabalho com textos literários e da constatação de que as práticas adotadas até então não estavam gerando os resultados esperados, a implementação do Círculo de leitura se mostrou fundamental.

É importante destacar que, dentre os objetivos específicos desta pesquisa, o primeiro deles foi verificar se o Círculo de leitura fomenta a escolarização do texto literário, aqui interesse o texto poético. Os resultados indicaram que a prática proposta por Cosson mostrou-se mais eficaz do que a abordagem “Vivências literárias”, pois envolveu a participação de todos os alunos da sala. Embora no início tenham se demonstrado tímidos e se recusado a compartilhar suas impressões e registros por medo ou vergonha do julgamento dos colegas, aos poucos entenderam

que o compartilhamento contribui para a exposição do pensamento, oferece a possibilidade de escutar o outro, bem como promove a interação com os colegas. Desse modo, pode afirmar que a implementação dos círculos de leitura trouxe avanços no desenvolvimento da competência literária dos alunos, além de valorizar a subjetividade dos estudantes.

A pesquisa possibilitou uma reflexão aprofundada sobre a prática docente e sua relação com a formação no ensino de literatura, com ênfase na mediação do texto poético. Ao longo do estudo, foi possível analisar criticamente os desafios enfrentados no trabalho com a poesia em sala de aula, evidenciando a necessidade de uma abordagem mais sistematizada e intencional. Além disso, a investigação demonstra que a adoção de metodologias fundamentadas, como o Círculo de leitura, contribui para a ressignificação do ensino da Literatura, promovendo maior engajamento dos alunos e consolidando o letramento literário. Dessa forma, a pesquisa reafirma a importância da formação continuada do docente, que deve estar em constante diálogo com as práticas pedagógicas, a fim de potencializar a experiência estética e interpretativa dos estudantes diante do texto poético.

A reflexão sobre o impacto do texto literário, em especial o poético, na formação humana e no desenvolvimento da prática leitora revelou tantas possibilidades promissórias quanto desafios significativos. Por um lado, a literatura, possui um potencial de sensibilização, favorecendo o desenvolvimento da empatia, do senso crítico e da imaginação. Seu caráter estético e subjetivo permite que os leitores construam múltiplas interpretações, estimulando a reflexão e ampliando a compreensão do mundo. Além disso, uma mediação adequada do texto poético pode fortalecer a formação do leitor ao introduzir os alunos em um universo linguístico que valoriza a sonoridade, o ritmo e a expressividade da linguagem, aspectos fundamentais para uma experiência literária.

A pesquisa demonstrou que fomentar a leitura do texto literário, especialmente do poético, é essencial para a ampliação do repertório dos leitores e para o desenvolvimento da sensibilidade estética. A poesia, por sua estrutura singular, promove uma experiência diferenciada de leitura, estimulando a atenção à linguagem, aos recursos sonoros, às imagens poéticas, à disposição gráfica e às múltiplas camadas de sentido. Assim, ao criar o contato contínuo com textos poéticos, amplia-se a percepção dos alunos sobre os recursos estilísticos e expressivos que caracterizam a literatura.

No entanto, existem alguns desafios que precisam ser considerados, como a abordagem da poesia pela escola que, muitas vezes, tende a privilegiar a interpretação pragmática e temática do poema, em detrimento da exploração de seus aspectos formais e sonoros. E, além disso, a ausência de uma formação específica do professor para o ensino de poesia também pode dificultar uma abordagem mais aprofundada e sistematizada desse gênero literário.

Nesse contexto, relevante destacar o projeto "Vivências Literárias", desenvolvido entre agosto e dezembro de 2022, em parceria com outra docente da instituição de ensino, sem embasamento teórico-metodológico e que se revelou, em certa medida, uma experiência significativa com a prática de leitura do texto literário na escola, especialmente no que tange ao envolvimento dos alunos com a poesia. De abordagem apenas intuitiva, o projeto conseguiu despertar o interesse e estimular a criatividade dos estudantes por meio de atividades diversificadas, como rodas de leitura, produções escritas e discussão em grupo. No entanto, a ausência de uma organização sistemática das atividades limitou a construção de efeitos de sentido mais aprofundados do texto poético, dificultando a consolidação de aprendizagens e percepções sobre a linguagem poética.

Diante dessas limitações, a pesquisa de mestrado propôs uma abordagem fundamentada, tendo como subsídio teórico-metodológico o Círculo de leitura (Cosson, 2021b, 2022), a fim de promover a escolarização da leitura literária com foco na poesia. Esta proposta didática diferenciou-se na experiência anterior por apresentar uma sequência de atividades estruturada em diferentes etapas, que incluiu momentos de modelagem e prática, além de uma avaliação contínua das atividades. Isso permitiu que os alunos se envolvessem de forma mais consciente no processo de leitura e interpretação do texto poético. Além disso, a definição de funções específicas dentro do círculo (questionador, sintetizador, conector e iluminador de passagens) contribuiu para um trabalho colaborativo mais organizado, garantindo que cada aluno assumisse um papel ativo na construção coletiva do conhecimento.

As atividades propostas no novo modelo de ensino e aprendizagem garantiram uma experiência mais significativa, permitindo que os alunos compreendessem aspectos formais dos poemas - níveis sonoro, lexical, etc -, além de refletirem sobre temáticas centrais dos textos estudados. Ademais, os encontros mediadores, com cinco fases bem definidas (orientação, discussão, registro,

organização e comentário), foram essenciais para garantir uma progressão no aprendizado e uma apropriação mais crítica da leitura literária do texto poético.

Comparando os dois projetos, observa-se que, enquanto o "Vivências Literárias" foi bem sucedido em despertar o interesse para o texto poético, as estratégias metodológicas do Círculo de Leitura fomentaram o desenvolvimento da competência literária, contribuindo para aprofundar a experiência estética. Outro avanço significativo foi a inclusão de práticas avaliativas mais sistematizadas. No projeto anterior, a avaliação não estava estruturada, o que dificultou a percepção do progresso dos alunos. No novo modelo, a autoavaliação e a avaliação se mostraram uma estratégia eficiente para que os alunos refletissem sobre sua participação e progresso ao longo das atividades.

Além disso, a prática do Círculo de Leitura proporcionou um ambiente inclusivo, colaborativo e de respeito mútuo, favorecendo a construção coletiva de significados e o desenvolvimento de competências de comunicação e argumentação. A metodologia também ampliou o repertório literário dos alunos e estimulou a sensibilização estética, permitindo-lhes perceber a poesia nas situações mais simples do cotidiano. Potencializou o desenvolvimento de habilidades críticas e interpretativas essenciais para a formação leitora dos alunos do ensino fundamental, bem como ampliou o engajamento e a motivação dos estudantes para a leitura e a análise do texto poético.

Nessa perspectiva, este estudo contribuiu significativamente para o campo do letramento literário e do ensino de poesia, especialmente no contexto da escola pública. Articula a teoria e a prática, evidenciou a importância da leitura literária na formação de leitores e na construção de uma experiência significativa com a poesia.

Do ponto de vista teórico, proporcionou um avanço na discussão sobre a eficácia da metodologia do Círculo de Leitura (Cosson, 2021b) no ambiente escolar, especialmente no que se refere à leitura de poesia, evidenciando a fruição estética e a construção de significados. Além disso, favoreceu o debate sobre a formação docente, enfatizando a importância de uma preparação inicial e continuada que capacite os professores a atuarem como mediadores qualificados da leitura literária.

No âmbito prático, a pesquisa propôs um modelo de intervenção pedagógica que pode ser replicado e adaptado a diferentes realidades escolares, destacando a relevância da leitura colaborativa, da escuta ativa e do respeito às experiências dos alunos na seleção dos textos poéticos. Também oferece um guia prático para os

professores que, longe de ser uma camisa de força, contempla estratégias para a preparação dos alunos, o uso dos cartões de função e a organização dos encontros de leitura, maximizando a experiência de leitura.

As implicações sociais da pesquisa também merecem destaque, pois esta promoveu a inclusão e a valorização da diversidade de perspectivas entre os alunos, além de incentivos à participação ativa e ao diálogo coletivo. Ao mesmo tempo, contribuiu para a formação de cidadãos críticos e engajados, capazes de reconhecer a riqueza e complexidade da literatura e refletir sobre questões sociais e culturais. Nesse contexto, reforça o papel da poesia como um instrumento de humanização e desenvolvimento integral dos estudantes.

O estudo ainda preenche uma lacuna significativa na prática de leitura literária escolar, fornecendo evidências empíricas sobre a eficácia da metodologia do Círculo de leitura para o ensino de poesia, um campo ainda pouco explorado em pesquisas anteriores, conforme exposto. Dessa forma, amplia o conhecimento na área e fortalece a discussão sobre a importância do ensino de poesia na formação de leitores no contexto escolar.

Cabe ressaltar que, embora bem sucedida, a implementação do Círculo de Leitura apresentou desafios, que precisam ser abordados para aprimorar a eficácia do processo de ensino. O principal deles foi o caráter formativo do método, que coloca os alunos como protagonistas do aprendizado, exigindo uma mudança de postura deles que, na maioria das vezes, não estão habituados a assumir a responsabilidade ativa na leitura e interpretação. Nesse sentido, a mediação da professora foi fundamental para orientar os alunos nas etapas do processo, superando obstáculos iniciais.

Para além disso, as dificuldades que permearam esse processo interventivo foram as lacunas na competência leitora dos alunos, especialmente na compreensão e interpretação de poemas, e em considerar a multiplicidade de sentidos da linguagem poética. Esses fatores evidenciaram a importância de uma mediação constante, que os ajudasse a compreender como os aspectos formais do texto, seleção vocabular, ritmo, metrificção, figuras de linguagem e de construção, bem como sonoridade, são elementos importantes para a construção de sentidos no poema. A resistência de alguns alunos em participar de atividades mais dinâmicas, como a leitura em voz alta e o compartilhamento de opiniões, também representou

um desafio, exigindo uma abordagem sensível e encorajadora por parte do professor.

Dessa forma, as estratégias metodológicas propostas por Cosson (2021a; 2022) desempenharam um papel central na implementação eficaz do Círculo de Leitura, permitindo à professora atuar como mediadora de maneira mais eficiente. Tais estratégias facilitaram a exploração das particularidades do texto literário, respeitando a subjetividade dos alunos na leitura e interpretação.

Os resultados obtidos com a implementação do Círculo de leitura aumentaram seu potencial para estimular a participação ativa dos alunos, promovendo um ambiente colaborativo e reflexivo, essencial para o desenvolvimento de competências críticas. No entanto, há ainda um vasto campo a ser explorado no que diz respeito à sistematização e ampliação dessa abordagem. Pesquisas futuras poderiam investigar a aplicação do Círculo de leitura em diferentes contextos educacionais, analisando seu impacto em outras faixas etárias e modalidades de ensino. Além disso, a integração dessa metodologia com novas tecnologias e suportes midiáticos poderia ampliar suas possibilidades de engajamento e aprofundamento da leitura literária.

Assim, a implementação das atividades com os textos poéticos tendo o Círculo de leitura como suporte didático-metodológico também trouxe benefícios a mim, enquanto professora, permitindo-me momentos de reflexão crítica sobre a minha prática docente como mediadora da aprendizagem.

Consciente das vantagens dessa abordagem, a conclusão deste percurso acadêmico representa, mais do que o encerramento de uma etapa, a reafirmação do compromisso com uma educação transformadora e humanizadora, como proposto por Candido (2004a). Espera-se que, por meio dessa proposta, os alunos sejam impactados positivamente.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís. **Poesia infantil e juvenil brasileira: uma ciranda sem fim**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012

ANDRADE, Mário. **Aspectos da literatura brasileira**. 4. ed. São Paulo: Martins, 1972.

ARAÚJO, Murillo, **A arte do poeta**, prefácio de João Filho; introdução de Jorge Amado. 5ª ed. Campinas, São Paulo: Editora Sétimo Selo, 2021.

ARRIGUCCI JR., Davi. **Humildade, paixão e morte: a poesia de Manuel Bandeira**. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 4ª ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985. p. 63-83.

ÁVILA, Myriam. **Rima e solução: a poesia nonsense de Lewis Carroll e Edward Lear**. São Paulo: Annablume, 1996.

AYALA, Walmir. Nota do organizador à 5ª edição. In: MEIRELES, Cecília (org.). **Ou isto ou aquilo**. 7. ed. São Paulo: Global, 2012. p. 64.

BANDEIRA, Manuel. Porquinho-da-Índia. In: BANDEIRA, Manuel (org.). **Meus poemas preferidos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. (Coleção Prestígio).

BARTHES, Roland. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 12. ed. São Paulo: Cultrix, 2007.

BERNARDES, José Augusto. Cultura literária e formação de professores. **Colóquio de Didática Língua e Literatura**, Coimbra, p. 29-62, 2010. Disponível em: <https://estudogeral.uc.pt/handle/10316/20887>. Acesso em: 8 mar. 2025.

BOJUNGA, Lygia. **A bolsa amarela**. Rio de Janeiro, Editora Agir 22ªed, 1993.

BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. São Paulo: Ática S. A., 1986.

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

BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. São Paulo: Cultrix, 2013.

BOSI, Alfredo. **O ser e o tempo da poesia**. São Paulo: Cultrix, 1977.

BRANDILEONE, Ana Paula Franco Nobile; OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. O lugar do PNBE e do PIBID na e para a formação de leitores. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, Brasília, n. 50, p. 311-329, 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/elbc/a/GGP5TFdxGz8H4MgV5PQpSwF/>. Acesso em: 8 mar. 2025.

BRASIL, **Plano Nacional de Educação Decênio: 2014 - 2024**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm Acesso em 28/11/2022

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. ° 9.394, 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 ago. 2022.

BRASIL. Guia PNLD Literário 2021. Disponível em: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2021_literario_ensino_medio/inicio. Acesso em: 10 dez. 2022.

BUENO, Alexei. **Uma história da poesia brasileira**. Rio de Janeiro: G. Ermakoff Casa Editorial, 2007.

CAMPOS, Geir. **Pequeno dicionário de arte poética**. Rio de Janeiro: Conquista, 1960.

CANDIDO, Antonio. **A educação pela noite e outros ensaios**. São Paulo: Ática, 1995.

CANDIDO, Antonio. A literatura e a formação do homem. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 24, n. 9, 1972 p. 803-809,.

CANDIDO, Antonio. O Direito à Literatura. In: CANDIDO, Antônio. **Vários Escritos**. Rio de Janeiro/São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004a. p.169-191.

CANDIDO, Antonio. **O estudo analítico do poema**. 4. ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004b.

CHARTIER, Roger. **A história cultural: entre práticas e representações**, Lisboa: DIFEL, 1990.

CHARTIER, Roger. Comunidades de leitores. In: A ordem dos livros: leitores, autores e bibliotecas na Europa entre os séculos XIV e XVIII. Brasília: UnB, 1999.

CHERUBIM, Sebastião. **Dicionário de figuras de linguagem**. São Paulo: Pioneira, 1989.

CHEVALIER, Jean. **Dicionário de símbolos: mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números**. 26. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 2012.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura e Linguagem: a obra literária e a expressão linguística**. 4. ed. São Paulo: Quíron, 1986.

COMPAGNON, Antoine. O demônio da teoria: literatura e senso comum. Belo Horizonte: UFMG, 2001.

- COSSON, Rildo. A formação do professor de literatura: uma reflexão interessada. In: PINHEIRO, Alexandra Santos; RAMOS, Flávia Brocchetto (Orgs.). Literatura e formação continuada de professores: desafios da prática educativa. São Paulo: Mercado de Letras; Mato Grosso do Sul: Editora da Universidade Federal da Grande Dourados, 2013. p.11-26.
- COSSON, Rildo. **Círculo de Leitura e letramento literário**. São Paulo: Contexto, 2022.
- COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021b.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. São Paulo: Contexto, 2021a.
- COUTINHO, Afrânio. Notas de teoria literária. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1976.
- CUNHA, Celso. **Nova gramática do português contemporâneo**. 7. ed. reimpr. Rio de Janeiro: Lexicon, 2017.
- DANIELS, Harvey. Literature Circles: Voice and Choice in Books Clubs and Reading Groups. 2. ed. Portland, Maine: Stenhouse Publishers, 2002.
- EAGLETON, Terry. **Teoria da literatura: uma introdução**. Tradução de Waltensir Dutra. 4^a. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1994.
- ECO, Umberto. **Sobre a literatura**. Tradução de Eliana Aguiar. São Paulo: Record, 2003.
- ECO, Umberto. Sobre algumas funções da literatura. In: Sobre a literatura. Rio de Janeiro: BestBolso, 2011. p. 9- 22.
- ELIOT, T. S. **De poesias e de poetas**. Tradução de I. Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17^a ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- GEBARA, Ana E. L. O poema, um texto marginalizado, IN: MICHELETTI, Guaraciaba; BRANDÃO, Helena. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**, São Paulo, Cortez Editora, 1997. p143-166
- GENETTE, Gerard. **Paratextos editoriais**. Tradução de Álvaro Falerios. Cotia: Ateliê Editorial, 2004.
- GINZBURG, Jaime. O ensino da literatura como fantasmagoria. **Revista da Anpoll**, Brasília, v. 1, n. 33, p. 209-222, 2012. Disponível em: <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/637>. Acesso em: 8 mar. 2025.
- GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons e ritmo**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- JEAN, G. **Na escola da poesia**. Coleção Horizontes Pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget, 1995

- JOBIM, José Luís. História da Literatura. In: JOBIM, J. L. (Org.). **Palavras da Crítica**. Rio de Janeiro: Imago, 1992. p.127-149.
- JOSÉ, Elias. Cantigas de Adolescer. Ilustrações de Evandro Luiz da Silva. 20ª ed. São Paulo: Atual, 2009. (Entre Linhas: Adolescência)
- JOSÉ, E. Cantos de encantamento. Belo Horizonte: Formato, 1996.
- JOSÉ, Elias. Poema Tem tudo a ver. In: JOSÉ, Elias (Org.). **Segredinhos de amor**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- JOSÉ, E. **Literatura infantil: ler contar e encantar crianças**. Porto Alegre: Mediação, 2007
- JOUBE, Vicent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. Tradução de Neide Luzia de Rezende. In: ROUXELL, Annie; LAGLADE, Gérard; REZENDE, Neide Luzia de (org). **Leitura subjetiva e ensino de literatura**. Tradução de Amaury C. Moraes et al. São Paulo: Alameda, 2013. p. 53-65.
- JOUBE, Vincent. **Por que estudar literatura?** Tradução de Marcos Bagno e Marcos Marcionillo. São Paulo: Parábola, 2012.
- KOHAN, Walter Omar. A infância da educação: o conceito devir-criança. In: KOHAN, Walter Omar et al. (org.). **Lugares da infância: filosofia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004. p. 51-68.
- LAJOLO, Marisa. Do mundo da leitura para a leitura do mundo. 6 ed. São Paulo: Ática, 2000
- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira: história e histórias**. 6. ed. 7. reimpr. São Paulo: Ática, 2004.
- LIMA, Sheila. **Subjetividade e formação do leitor: O Problema Da Ausência Da Leitura literária Em Livros didáticos Do Ciclo 1 Do Ensino Fundamental**. Terra Roxa E Outras Terras: Revista De Estudos Literários, vol. 31, dezembro de 2016, p. 18-30, doi:10.5433/1678-2054.2016v31p18.
- LIMA, S. O. **Escutar o leitor: leitura e subjetividade em depoimentos de licenciandos e professores de língua materna**. Revista Leia Escola, Campina Grande, v. 22, n. 2, p. 10–26, 2022. Disponível em: <https://revistas.editora.ufcg.edu.br/index.php/leia/article/view/4854>. Acesso em: 23 dezembro. 2023.
- MARCHUSCHI, Luiz Antônio. Leitura e compreensão de texto falado e escrito como ato individual de uma prática social. In: ZILBERMAN, Regina; SILVA, Ezequiel Theodoro da. (org.). **Leitura: perspectivas interdisciplinares**. 5.ed. 8. reimpr. São Paulo: Ática, 2005. p 51-67
- MEIRELES, Cecília. **Problemas da literatura infantil**. 3. ed. São Paulo, Summus, 1984.
- MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. 7. ed. São Paulo: Global, 2012.

MELLO, Ana Maria Lisboa. Ou isto ou aquilo: um clássico da poesia infantil brasileira. In: NEVES, Margarida de Souza; LÔBO, Yolanda Lima; MIGNOT, Ana Chrystina Venâncio (org.). **Cecília Meireles: a poética da educação**. Rio de Janeiro: Puc-Rio & Loyola, 2001. p. 68-83.

MELLO, Cláudio. Conhecimento literário, mediação de literatura e ensino de literatura. In: PINTO, Francisco et al. (org.). **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 157-174.

MELLO, C., DOECKE, B.; DAVIES, L. J. McLean; BUZACOTT, L. Sociabilidade literária: uma perspectiva transnacional (e translinguística). In: BRANDILEONE, A. P. F. N.; OLIVEIRA, V. da S. Literatura na escola: contextos e práticas em sala de aula; Campinas: Pontes, 2018. p. 39-61

MIGUEL, Maria Aparecida de Fátima. **Ruth Rocha, página a página**: bibliografia de e sobre a autora. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras de Assis, Universidade Estadual Paulista, Assis, 2006.

MOISÉS, Carlos Felipe. **Poesia não é difícil**: introdução à análise do texto poético. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1996.

MOTTA, Ana Cristina Ayres. **Um estudo sobre a produção literária infantojuvenil do escritor brasileiro Elias José**. Campinas: [s.n.], 2018. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/1060384>. Acesso em: 14 jul. 2023.

MOTTA, Ana Cristina Ayres; OMETTO, Cláudia Beatriz de Castro Nascimento. **O escritor Elias José e sua produção infantojuvenil: um diálogo com a escola. Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 30, n. 63, p. 1-20, 2020. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13917>. Acesso em: 13 mar. 2025.

MUNITA, Felipe. O sujeito leitor didático: “Leitores que ensinam e professores que leem”. In: PINTO, Francisco et al. (org.). **Ensino da literatura no contexto contemporâneo**. Campinas: Mercado de Letras, 2021. p. 329 - 356

MUNITA Felipe. **Eu, mediador: mediação e formação de leitores**. São Paulo, Solisluna Editora, 2024

NASCIMENTO, Claudiana Ferreira Almeida do. **Letramento literário no Ensino Fundamental**: Círculos Líricos para Solano Trindade. 123 f. 2018. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) - Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2018.

NAVAS, Diana; IGNÁCIO, Valéria. Usos suspeitos do texto literário. Contexto, Vitória, n. 27, p.53-68, 2015.

OLIVEIRA, Vanderleia da Silva. Formação inicial do profissional em letras e a educação literária: anotações sobre os contextos brasileiro e portugueses. Revista Interfaces, v. 9., n. 1, p.128-147, mar. 2018. DOI: 10.5935/2179-0027.20180012.

PAULINO, Graça; COSSON, Rildo. Letramento literário: para viver a literatura dentro e fora da escola. In: ZILBERMAN, Regina; RÖSING, Tania (Orgs.). Escola e leitura: velha crise; novas alternativas. São Paulo: Global, 2009.

PAZ, Octavio. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PILATI, Alexandre. **Poesia na sala de aula**: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino. Campinas: Pontes Editores, 2018.

PINHEIRO, Helder. **Poesia na sala de aula**. São Paulo: Parábola, 2018.

PORTO, Ana Paula Teixeira; PORTO, Luana Teixeira. O espaço do texto literário na Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Fundamental. **Revista Signo**, Santa Cruz do Sul, v. 43, n. 78, p. 13-23, 2018. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/12180>. Acesso em: 13 mar.

ROCHA, Ruth. Pessoas são diferentes. In: FLORA, Anna (org.). **Escrever e criar ... é só começar!** - A redação através do jogo e da literatura. 1. ed. São Paulo: FTD, 1993. p. 49.

ROCHA, Carlos Alberto de Macedo; ROCHA, Carlos Eduardo Penna de Macedo. **Dicionário de locuções e expressões da língua portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2011.

ROMANÍSIO, Patrícia Pereira. **Educação literária em cena**: prática de leitura da obra O rapaz do metrô – poemas para jovens em oito chacinhas ou capítulos, de Sérgio Capparelli. 2021. 157 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) - Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2021.

ROUXEL, Annie. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**; São Paulo, Alameda, 2012.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. In: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia, JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SESI-SP. **Orientações didáticas do Movimento do Aprender. Língua Portuguesa 6º ano**. São Paulo, SESI Editora, 2015

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEDUC, 2019. Disponível em: https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2023/02/Curriculo_Paulista-etapas-Educa%C3%A7%C3%A3o-Infantil-e-Ensino-Fundamental-ISBN.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. União dos Dirigentes Municipais de Educação do Estado de São Paulo. **Currículo Paulista**. São Paulo: SEESP/UNDIME-SP, 2019. Disponível em:

https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/2022/07/curriculo_paulista_26_07_2019.pdf. Acesso em: 22 maio 2022.

PREFEITURA MUNICIPAL OURINHOS. Secretaria Municipal de Educação.. **Projeto Político Pedagógico da EMEF Profa. Amélia Abujamra Maron**, Ourinhos, São Paulo, 2022.

SECCHIN, Antonio Carlos. **Percursos da poesia brasileira**. Belo Horizonte: Autêntica; UFMG, 2018.

SILVA, Vera Maria T. **Literatura Infantil Brasileira: um guia para professores e promotores de leitura**. Goiânia: Cânone Editorial, 2008, p.183-200.

SILVA, Vera Maria Teixeira Tietzmann. **Leitura literária & outras leituras: impasses e alternativas no trabalho do professor**. Belo Horizonte: RHJ, 2009.

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

SOUSA, Andrea Farias. **Educação literária: desvendando o texto literário no 7º ano do Ensino Fundamental a partir da formação de círculo de leitura em comunidade de leitores**. 2018. 155 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - Profletras) - Universidade Federal do Pará, Belém, 2018.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 1986.

YUNES, Eliana. Círculos de leitura: teorizando a prática. **Leitura: Teoria & prática**, Porto Alegre, 1999 33 p17-21

ZILBERMAN, Regina. **Como e porque ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Nome da editora, 2005.

ZILBERMAN, Regina. **A leitura e o ensino de literatura**. Curitiba, Intersaberes, 2012

ANEXO A - Quadro de dissertações disponíveis no repositório do Proletras que mais se alinham com esta pesquisa

Região	Autor(a) e Ano	Instituição	Título	Objetivo	Público-alvo	Metodologia
Centro-Oeste	Agnaldo Batista De Lima (2019)	Universidade Estadual do Estado de Mato Grosso (UNEMAT)	Poesia na escola: estratégias de letramento literário	Propor uma intervenção no ensino de literatura para desenvolver leitura e escrita de poesia infantil e juvenil	4º ano do Ensino Fundamental	Sequência básica (Cosson)
Nordeste	Maria Ribeiro de Souza (2017)	Universidade Federal de Campina Grande (UFCG)	Os textos cordelísticos no 9º ano do ensino fundamental II: perspectivas de aplicabilidades didático-pedagógicas dos círculos de leitura	Ressignificar a literatura de cordel em ações didático-pedagógicas	9º ano do Ensino Fundamental II	Círculo de Leitura (Cosson)
Nordeste	Eliane de Freitas Oliveira (2020)	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	Uma proposta de Círculo de Leitura a partir das obras A marca de uma lágrima e Mariana, de Pedro Bandeira	Promover leitores críticos e reflexivos a partir de duas obras de Pedro Bandeira	9º ano do Ensino Fundamental II	Círculo de Leitura (Cosson)
Nordeste	Tatiane Dutra de Souza (2021)	Universidade Estadual do Piauí (UESPI)	A poesia no contexto escolar: estratégias de leitura para a formação do leitor do 6º	Formar leitores por meio do estudo de poemas canônicos de Manuel	6º ano do Ensino Fundamental	Teoria da recepção

			ano do ensino fundamental	Bandeira, Mário de Andrade, Vinícius de Moraes)		
Nordeste	Claudiana Ferreira Almeida do Nascimento (2018)	Universidade do Rio Grande do Norte	Letramento literário no Ensino Fundamental: círculos líricos para Solano Trindade	Desenvolver senso crítico e fruição estética com poemas de Solano Trindade	Ensino Fundamental	Círculo de Leitura (Cosson)
Nordeste	Raquel de Souza Silva (2019)	Universidade Estadual do Ceará	Literatura africana e afro-brasileira no ensino fundamental: uma proposta de letramento literário	Propor leitura de contos africanos e afro-brasileiros para educação inclusiva	9º ano do Ensino Fundamental	Sequência básica e expandida (Cosson)
Nordeste	Luiz Danilo Rodrigues da Silva (2021)	Universidade Federal do Ceará (UFC)	Estratégias de leitura para o poema: propostas de atividades para o Ensino Fundamental II	Promover a leitura de poesia com atividades de oficinas e planos de aula	Ensino Fundamental II	Seis estratégias de leitura (Solé, 1998; outros)
Norte	Andrea Farias Sousa (2018)	Universidade Federal do Pará	Educação literária: desvendando o texto literário no 7º ano do Ensino Fundamental a partir da formação de Círculo de Leitura em comunidade de leitores	Formar leitores literários socialmente engajados com obra de Edgar Allan Poe	7º ano do Ensino Fundamental	Círculo de Leitura (Cosson)

Norte	Andra Martins Ribeiro (2021)	Universidade Federal do Tocantins (UFT)	A poesia de Sérgio Vaz em práticas de letamentos de reexistência na educação de jovens e adultos	Formar uma comunidade leitora com a poesia marginal-periférica de Sérgio Vaz	Educação de Jovens e Adultos	Sequência básica e expandida (Cosson)
Sudeste	Vinicius Gustavo Pinheiro Guimarães (2018)	Universidade Estadual Paulista (UNESP)	A Poesia está morta, mas juro que não fui eu: a obra de José Paulo Paes e a formação do leitor de poesia	Promover letramento poético com poemas de José Paulo Paes	9º ano do Ensino Fundamental	Sequência expandida (Cosson)
Sudeste	Flordelice Souza Nunes (2019)	Universidade Federal de Uberlândia	O Círculo de Leitura literária como construção de sentidos: uma metodologia na perspectiva do leitor ideal para o leitor real	Implementar leitura literária e letramento literário	Ensino Fundamental	Círculo de Leitura (Cosson)
Sudeste	Ellen Faller Uhl (2021)	Instituto Federal do Espírito Santo	Poesia e práticas de leitura literária nos anos finais do ensino fundamental: uma proposta para o 9º ano	discutir e identificar as principais dificuldades dos alunos dos anos finais do Ensino Fundamental no que diz respeito à leitura, compreensão e interpretação textual.	9º ano do Ensino Fundamental	Sequência expandida (Cosson)

Sul	Simone de Almeida Fernandes (2021)	Universidad e Estadual do Norte do Paraná (UENP)	O clássico em sala de aula: uma proposta de leitura literária na EJA com Lygia Fagundes Telles	Propor intervenção com contos de Lygia Fagundes Telles para a EJA	Educação de Jovens e Adultos	Círculo de Leitura (Cosson)
Sul	Lizabeth Rogate da Silva (2021)	Universidad e Estadual do Norte do Paraná (UENP)	Educação literária: o gênero dramático e as relações étnico-raciais em O Leão e a Jóia, de Wole Soyinka	Promover inclusão e diversidade com o gênero dramático	9º ano do Ensino Fundamental	Círculo de Leitura (Cosson)
Sul	Patrícia Romanísio Pereira (2021)	Universidad e Estadual do Norte do Paraná (UENP)	Educação literária em cena: prática de leitura da obra O rapaz do metrô – poemas para jovens em oito chacinhas ou capítulos	Promover reflexão sobre temas desafiadores (violência, morte)	9º ano do Ensino Fundamental	Sequência expandida (Cosson)

ANEXO B - Receita de olhar (Roseana Murray - 2002)

nas primeiras horas da manhã

desamarre o olhar

deixe que se derrame

sobre todas as coisas belas

o mundo é sempre novo

e a terra dança e acorda

em acordes de sol

faça do seu olhar imensa caravela.

APÊNDICE



Caderno Pedagógico



CÍRCULO DE

LEITURA

VERSOS QUE SE CONECTAM

"TEM TUDO A VER" DE ELIAS JOSE
"OU ISTO OU AQUILO" DE CECILIA MEIRELES
"PESSOAS SÃO DIFERENTES" DE RUTH ROCHA
"PORQUINHO-DA-ÍNDIA" DE MANUEL BANDEIRA



Sumário

AS ETAPAS DO CÍRCULO DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA	225
ETAPA 1 - MODELAGEM - “Como fazer” e por que fazer?”	228
ETAPA 2 - “A PRÁTICA” (fase de execução do círculo)	232
2. Formação dos grupos:	234
3. Elaboração do cronograma de leitura do grupo	234
Sistematizando	235
4. Encontro inicial - “A tessitura do texto poético e o enlaçamento do leitor: uma conexão possível”	235
ENCONTROS MEDIAIS – “Compartilhamento de leituras”	236
ENCONTRO FINAL	238
AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO	239
Proposta didática para o estudo literário do texto poético “Tem tudo a ver” de Elias José (2002)	241
OFICINA I - “Conhecendo a dinâmica do círculo de leitura e suas etapas”	241
MINIAULA - “Conhecendo e encenando os cartões de função”	242
OFICINA II - “Treinando com os cartões de função”	244
OFICINA III - “Conhecendo o Diário de Leitura”	245
OFICINA IV - “Motivação inicial: ao encontro da Linguagem Poética”	246
ETAPA 2 - “A PRÁTICA” (fase de execução do círculo)	248
OFICINA V - “Iniciando o estudo do poema “Tem tudo a ver”: conhecendo o autor e a obra em que o texto poético foi publicado”	250
5. ENCONTROS MEDIAIS - “Compartilhamento de leituras”	251
OFICINA VI - “Efeitos de sentido”	253
1. O momento de orientação:	254
2. O momento da discussão	254
3. O momento do registro	256
4. O Momento da Organização:	256
5. O Momento dos Comentários:	256
MINIAULA - “A plurissignificação da linguagem literária”	256
OFICINA VII – Entre imagens e palavras: explorando a interação entre a tela de Bakun poesia de Helena Kolody (1995), “Araucária”	260
Encontro Final - “Reflexões poéticas e apresentação”	264
Entre Círculos: Conexões e continuidade no Círculo de leitura	266
Proposta didática para o estudo literário do texto poético “Ou isto ou aquilo” Cecília Meireles (2012)	269
OFICINA I - “Motivação inicial: ao encontro da Linguagem Poética”	269
ETAPA DA PRÁTICA - “Fase de execução”	270
OFICINA II - “Contextualizando o poema: autor e obra”	270
OFICINA III - “Fazendo Escolhas”	272
ENCONTROS MEDIAIS - “Compartilhamento de leituras”	274
OFICINA IV - “O poema “Ou isto ou aquilo” e os cartões de função”	275

OFICINA V - “Explorando a musicalidade e o ritmo em Ou isto ou aquilo”	212
OFICINA VI - “Descobrimo as antíteses”	278
Encontro Final: “Reflexões poéticas e apresentação”	279
Entre Círculos: Diversidade e Reflexão no Círculo de Leitura	284
Proposta didática para o estudo literário do texto poético “Pessoas são diferentes” Ruth Rocha (1993)	286
OFICINA II - “Conhecendo o autor e a obra e construindo hipóteses de leitura a partir do poema e da obra física”	288
OFICINA III - “Reflexões sobre a diversidade a partir do poema Pessoas são diferentes”	290
ENCONTROS MEDIAIS - “Compartilhamento de leituras”	291
OFICINA IV - “Pessoas são diferentes e os cartões de função”	293
OFICINA V - “Explorando as antíteses em ‘Pessoas são diferentes’”	293
OFICINA VI - “Explorando as rimas”	297
MINIAULA - “Rimas e ritmo no poema”	299
OFICINA VII - “O ritmo no poema”	301
ENCONTRO FINAL - “Reflexões poéticas e apresentação”	304
Entre círculos: Conexões e Continuidade	307
Proposta didática para o estudo literário do texto poético “Porquinho-da-índia” Manuel Bandeira (2005)	308
OFICINA I - “Motivação inicial: ao encontro da Linguagem Poética”	311
OFICINA II - “Conhecendo o autor e a obra a partir do poema e da obra física”	311
ENCONTROS MEDIAIS - “Compartilhamento de leituras”	313
OFICINA III - “Os cartões de função no poema "Porquinho-da-índia", de Manuel Bandeira”	316
MINIAULA - "Versos que contam: explorando o poético e o narrativo no poema 'Porquinho-da-índia'"	319
Atividade Final do Círculo de Leitura: - "Criação de um mural poético interativo"	322
Encontro final - “Entre poemas: tecendo conexões”	325
AVALIAÇÃO FINAL	326
REFERÊNCIAS	327
ANEXOS	329



INTRODUÇÃO

O Caderno Pedagógico “**CÍRCULO DE LEITURA: VERSOS QUE SE CONECTAM**” é um convite à reflexão e ao compartilhamento de ideias, unindo a riqueza dos textos poéticos com a força da colaboração. Esta proposta se fundamenta na metodologia dos Círculos de leitura (Cosson, 2021b, 2022), que valoriza o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva de conhecimento. Por meio da leitura compartilhada, da análise colaborativa e das discussões abertas, os participantes são incentivados a explorar a profundidade dos textos literários, ampliando suas percepções.

No desenvolvimento do primeiro círculo é essencial que todas as oficinas sejam apresentadas detalhadamente, incluindo o passo a passo dos fundamentos do Círculo de leitura, as quais orientarão o desenvolvimento das atividades e guiarão cada etapa no processo interpretativo. Dessa forma, os alunos não apenas compreendem a dinâmica da prática leitora, mas também se familiarizam com as estratégias metodológicas que serão utilizadas ao longo dos encontros. Esse primeiro contato estabelece uma base sólida para que o processo de leitura se desenvolva de maneira fluida e produtiva.

A partir do segundo círculo, internalizados os objetivos e a importância de cada etapa do Círculo de leitura, a realização das atividades conduzirá os alunos a uma participação mais ativa e reflexiva. Entretanto, é importante o professor se atentar às instruções e às orientações expressas nas propostas didáticas, garantindo que os estudantes consigam se engajar na leitura e interpretação do texto poético com autonomia progressiva.

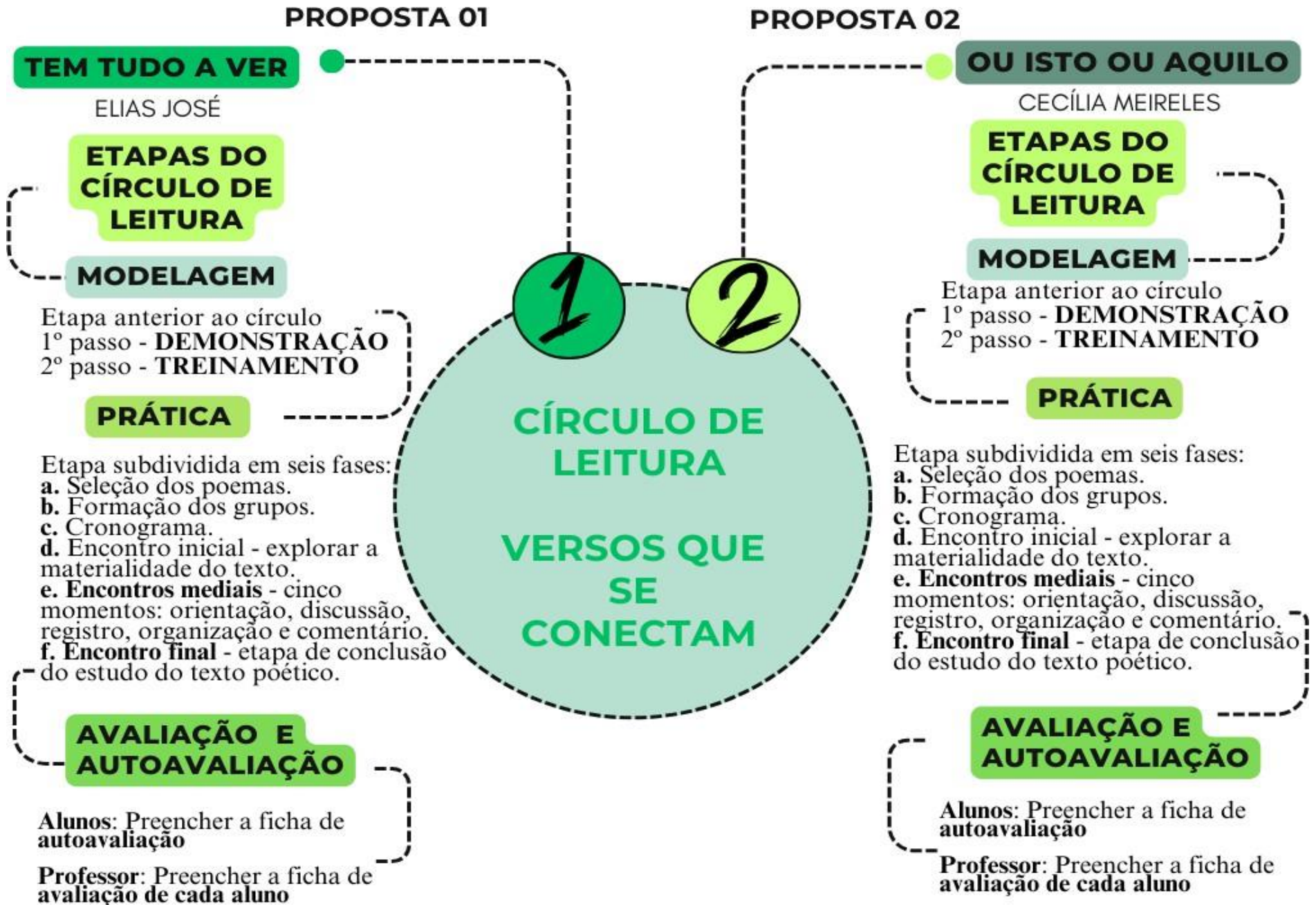
Os poemas selecionados para este trabalho são "Tem tudo a ver", de Elias José, "Ou isto ou aquilo", de Cecília Meireles, "Pessoas são diferentes", de Ruth Rocha, e "Porquinho-da-índia", de Manuel Bandeira, os quais foram

escolhidos por sua capacidade de instigar questionamentos, promover empatia e conectar os leitores a diferentes aspectos da vida e da literatura. Segue:

- **“Tem tudo a ver”**, de Elias José, convida à apreciação das pequenas coisas e revela a poesia presente no cotidiano, incentivando os leitores a perceberem as conexões entre os elementos do dia a dia.
- **“Ou isto ou aquilo”**, de Cecília Meireles, explora os dilemas e escolhas que moldam nossas vidas, proporcionando uma experiência que une a musicalidade e a estrutura formal do poema à reflexão sobre decisões.
- **“Pessoas são diferentes”**, de Ruth Rocha, destaca a importância do respeito às individualidades, promovendo uma mensagem de inclusão, empatia e valorização das diferenças, essencial para o contexto atual.
- **“Porquinho-da-índia”**, de Manuel Bandeira, transcende os limites do gênero poético, ao apresentar uma tônica narrativa que desafia conceitos e conecta os aprendizados obtidos nos demais textos da coletânea.

Cada poema é uma oportunidade de diálogo, permitindo que os participantes compartilhem suas perspectivas de mundo e de vida e construam uma compreensão mais ampla e profunda do texto e de si mesmos. Este caderno pedagógico oferece as ferramentas e os caminhos para que professores e estudantes possam explorar a poesia de forma eficiente, despertando o interesse pela literatura e fortalecendo as relações humanas por meio da troca e da aprendizagem coletiva.

Seja bem-vindo a esta jornada literária repleta de descobertas e emoções!



Alunos: Preencher a ficha de autoavaliação

Professor: Preencher a ficha de avaliação de cada aluno

AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO

Etapa subdividida em seis fases:

- Seleção dos poemas.
- Formação dos grupos.
- Cronograma.
- Encontro inicial - explorar a materialidade do texto.
- Encontros mediais** - cinco momentos: orientação, discussão, registro, organização e comentário.
- Encontro final** - etapa de conclusão do estudo do texto poético.

PRÁTICA

Etapa anterior ao círculo

- 1º passo - **DEMONSTRAÇÃO**
- 2º passo - **TREINAMENTO**

MODELAGEM

ETAPAS DO CÍRCULO DE LEITURA

RUTH ROCHA

PESSOAS SÃO DIFERENTES

PROPOSTA 03



Alunos: Preencher a ficha de autoavaliação

Professor: Preencher a ficha de avaliação de cada aluno

AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO

Etapa subdividida em seis fases:

- Seleção dos poemas.
- Formação dos grupos.
- Cronograma.
- Encontro inicial - explorar a materialidade do texto.
- Encontros mediais** - cinco momentos: orientação, discussão, registro, organização e comentário.
- Encontro final** - etapa de conclusão do estudo do texto poético.

PRÁTICA

Etapa anterior ao círculo

- 1º passo - **DEMONSTRAÇÃO**
- 2º passo - **TREINAMENTO**

MODELAGEM

ETAPAS DO CÍRCULO DE LEITURA

MANUEL BANDEIRA)

PORQUINHO-DA-ÍNDIA

PROPOSTA 04

SÍNTESE DA PRIMEIRA PROPOSTA DIDÁTICA: 1º CÍRCULO DE LEITURA: “TEM TUDO A VER” (ELIAS JOSÉ, 2002)

ETAPA	OFICINA	ATIVIDADES	AULAS
1ª ETAPA MODELAGEM	OFICINA I “Conhecendo a dinâmica do Círculo de leitura e suas etapas”	Preparar os alunos do 6º ano para a leitura e estudo do poema “Tem tudo a ver” (Elias José, 2002), aplicando as diferentes etapas do Círculo de Leitura. Exercitar e aperfeiçoar cada etapa do círculo de leitura, repetindo os procedimentos sempre que necessário para garantir a consolidação das práticas.	2
	Mini aula – Conhecendo os cartões de função selecionados	Demonstrar e encenar o preenchimento das fichas de função (ANEXO 1)	1
	OFICINA II “Treinando com os cartões de função”	Praticar e aperfeiçoar cada etapa do Círculo de leitura, retomando determinados procedimentos sempre que for preciso para garantir a compreensão e a fluidez do processo.	2
	OFICINA III “Conhecendo o Diário de Leitura”	Orientar “como” usar e preencher o Diário de leitura.	1
	OFICINA IV “ Motivação inicial: ao encontro da Linguagem Poética”	Apresentar a atividade “ciranda das palavras” com o intuito de despertar o olhar poético e os vários sentidos que as palavras carregam.	2
ETAPA 2 PRÁTICA	Seleção dos poemas, Formação dos grupos e Cronograma	Realizar a atividade do “pacotinho de poesia” para a seleção dos poemas que serão lidos no Círculo de leitura e, logo em seguida, o professor anuncia os quatro poemas selecionados: “Tem tudo a ver”, “Ou isto ou aquilo”, “Pessoas são diferentes” e “Porquinho-da-índia”, para compor o estudo no Círculo de leitura, estabelece o cronograma de leituras (em casa ou em classe) junto com os alunos.	1
	ENCONTRO INICIAL - “A tessitura do texto poético e o enlaçamento do leitor: uma conexão possível”		1
	OFICINA V - “Iniciando o estudo do poema Tem tudo a ver”: conhecendo o autor e a obra”	Conhecer o autor e explorar os elementos paratextuais, capa, contracapa, sumário, projeto gráfico e ilustrações do livro em que o poema “Tem tudo a ver” (José, 2002) foi publicado.	1
	ENCONTROS MEDIAIS - (Círculo 1) “Compartilhamento de leituras”	Retomar brevemente as fases do Círculo de leitura e apresentar os cartões de função de acordo com os grupos previamente organizados para a discussão.	2
	OFICINA VI - “Efeitos de sentido”	Trabalhar com os conceitos de denotação e conotação do texto literário. O objetivo dessa oficina é analisar a estrutura do poema e explorar seus efeitos de sentidos promovidos pelas figuras de linguagem contidas no texto.	2
	Mini aula - “A plurissignificação da linguagem	Palestra sobre poesia e os diversos sentidos que a palavra pode assumir dentro de um texto	2

	literária”	poético, ministrada pelo estagiário (ex-aluno da professora regente), que desafiou a turma a criar um poema coletivo, considerando as provocações oferecidas pela linguagem poética.	
	Encontro Final: “Reflexões poéticas e apresentação”	Revisar as criações poéticas inspiradas no poema de Elias José (2002) e compartilhar com a turma lendo em voz alta e expondo como foi o processo de criação a partir da observação da natureza.	2
ETAPA 3 AVALIAÇÃO AUTOAVALIAÇÃO	O processo de avaliação é contínuo	Preencher as fichas conforme Anexo 4 - monitoramento do professor quanto ao engajamento do aluno, aliado à autoavaliação do próprio estudante sobre sua participação em todas as atividades desenvolvidas. Além disso, devem ser consideradas as entradas no diário de leitura, as contribuições orais e a atividade de criação, em grupo, de um verso adicional para o poema “Tem tudo a ver” (José, 2002).	1
Total de aulas			19 aulas

Quadro 1 - Síntese da 1ª proposta didática com o poema “Tem tudo a ver” (José, 2002). Fonte: a autora.

SÍNTESE DA SEGUNDA PROPOSTA DIDÁTICA: 2º CÍRCULO DE LEITURA: “OU ISTO OU AQUILO” (CECÍLIA MEIRELES, 2012)

ETAPA	OFICINA	ATIVIDADES	AULAS
1ª ETAPA MODELAGEM	*A modelagem precede e acompanha o círculo de leitura, sendo essencial para preparar os alunos e fornecer-lhes um exemplo claro do processo, aplicando-se não apenas na preparação inicial, mas durante todo o desenvolvimento das atividades (Cosson, 2021b, p. 70).	*Retomar a etapa da modelagem se o professor identificar dificuldades por parte dos alunos ou obtiver resultados insatisfatórios em alguma das fases.	---
	OFICINA I “Motivação inicial: ao encontro da Linguagem Poética”	Preparar e motivar os alunos do 6º ano para a leitura da segunda poesia do Círculo de leitura: “Ou isto ou aquilo” (Meireles, 2012). Esta oficina tem a finalidade de engajar os alunos na reflexão sobre a dualidade das escolhas apresentadas no poema, seus efeitos de sentido e o impacto de cada decisão tomada com a leitura do conto “Joões e Marias”, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta (2017).	2
2ª ETAPA PRÁTICA	Seleção dos poemas, Formação dos grupos e Cronograma	Como a seleção dos quatro poemas já foi realizada na atividade do “pacotinho de poesia”, agora o professor anuncia a segunda poesia a ser lida no Círculo de leitura e define, junto com os alunos, o cronograma das leituras e em seguida, dá-se início ao estudo do poema “Ou Isto ou Aquilo”.	1
	ENCONTRO INICIAL - “A tessitura do texto poético e o enlaçamento do leitor: uma conexão possível” OFICINA II - “Contextualizando o poema: autor e obra”	Conhecer a autora e explorar os elementos paratextuais, capa, contracapa, sumário, projeto gráfico e ilustrações do livro em que o poema “Ou isto ou aquilo” (Meireles, 2012) foi publicado.	1
	OFICINA III – “Fazendo escolhas”	Propor aos alunos o “Jogo das Escolhas”, no qual serão apresentadas diversas situações que demandam uma decisão. A atividade envolve a reflexão sobre as possíveis consequências de cada escolha e os motivos que as justificam. A finalidade desta oficina é preparar os alunos para o tema abordado no poema.	1
	ENCONTROS MEDIAIS - (Círculo 2) “Compartilhamento de leituras”	Retomar brevemente as fases do Círculo de leitura e apresentar os cartões de função de acordo com os grupos previamente organizados para a discussão.	1
	OFICINA IV - “O poema ‘Ou isto ou aquilo’ e os cartões de funções”	Proporcionar aos alunos com o uso dos cartões de função uma abordagem estruturada do texto poético, desenvolvendo habilidades essenciais de leitura e análise crítica.	2
	OFICINA V – “Explorando a musicalidade e o ritmo em ‘Ou isto ou aquilo’”	Fazer com que os alunos compreendam a importância da forma, da musicalidade e do ritmo da poesia estudada.	2

	OFICINA VI – “Descobrimo antíteses”	Compreender o papel da antítese buscando identificar as ideias contrastantes presentes na poesia em estudo e seus efeitos de sentido. Fomentar a criatividade dos alunos na construção de um poema coletivo utilizando pares de palavras com sentidos opostos, explorando o tema escolhido pela turma.	4
	ENCONTRO FINAL - conclusão do estudo do poema, com discussão de aspectos específicos e realização dos registros finais OFICINA VII - “Escolhas em verso: celebrando a criatividade e a colaboração”	Revisar as dramatizações das antíteses inspiradas no poema de Cecília Meireles (2012) e compartilhar com a turma como foi o processo de elaboração da escrita a partir de uma poesia.	1
ETAPA 3 AVALIAÇÃO AUTOAVALIAÇÃO	O processo de avaliação é contínuo	Preencher as fichas conforme Anexo 4 - monitoramento do professor quanto ao engajamento do aluno, aliado à autoavaliação do próprio estudante sobre sua participação em todas as atividades desenvolvidas. Além disso, devem ser consideradas as entradas no diário de leitura, as contribuições orais e a atividade de representação e criação de um pequeno texto dramático a partir das antíteses presentes no poema.	1
Total de aulas			16 aulas

Quadro 2 - Síntese da 2ª proposta didática para o estudo literário do texto poético “Ou isto ou aquilo” (Meireles, 2012). Fonte: a autora.

SÍNTESE DA TERCEIRA PROPOSTA DIDÁTICA: 3º CÍRCULO DE LEITURA: “PESSOAS SÃO DIFERENTES” (RUTH ROCHA, 1993)

ETAPA	OFICINA	ATIVIDADES	AULAS
1ª ETAPA MODELAGEM	A modelagem precede e acompanha o círculo de leitura, sendo essencial para preparar os alunos e fornecer-lhes um exemplo claro do processo, aplicando-se não apenas na preparação inicial, mas durante todo o desenvolvimento das atividades (Cosson, 2021b, p. 70).	Retomar a etapa da modelagem se o professor identificar dificuldades por parte dos alunos ou obtiver resultados insatisfatórios em alguma das fases.	---
	OFICINA I “Motivação inicial: ao encontro da Linguagem Poética”	Preparar e motivar os alunos do 6º ano para a leitura da terceira poesia do Círculo de leitura: “Pessoas são diferentes” (Rocha, 1993). Esta oficina tem a finalidade de engajar os alunos na reflexão sobre a diversidade, aceitação das diferenças e valorização da individualidade, temas apresentados no poema.	2
ETAPA 2 PRÁTICA	Seleção dos poemas, Formação dos grupos e Cronograma	Como a seleção dos quatro poemas já foi realizada na atividade do “pacotinho de poesia”, agora o professor anuncia a terceira poesia a ser lida no Círculo de leitura e define, junto com os alunos, o cronograma das leituras sobre o poema “Pessoas são diferentes” (Rocha, 1993)	1
	ENCONTRO INICIAL - “A tessitura do texto poético e o enlaçamento do leitor: uma conexão possível” OFICINA II - “Construindo hipóteses de leitura a partir do poema e da obra física”	Conhecer a autora e compreender a especificidade da criação deste poema, pois o texto foi elaborado especificamente para integrar uma aula que discute semelhanças e diferenças, constituindo um material didático voltado ao ensino da produção textual. Nesse sentido, a análise deve concentrar-se na proposta pedagógica e nas características literárias que fundamentam o processo de aprendizagem, evitando a exploração de elementos paratextuais, visto que este livro, por sua natureza, não os contempla.	1
	OFICINA III – “Reflexões sobre a diversidade a partir do poema ‘Pessoas são diferentes’”	Promover uma roda de conversa e fomentar reflexões sobre experiências pessoais e sociais relacionadas à aceitação das diferenças, criando conexões significativas com o texto poético em estudo.	1
	ENCONTROS MEDIAIS - (Círculo 3) “Compartilhamento de leituras”	Retomar brevemente as fases do Círculo de leitura e apresentar os cartões de função de acordo com os grupos previamente organizados para a discussão.	1
	OFICINA IV - “‘Pessoas são diferentes’ e os cartões de funções”	Proporcionar aos alunos com o uso dos cartões de função uma abordagem estruturada do texto poético, desenvolvendo habilidades essenciais de leitura e análise crítica.	2
	OFICINA V – “Explorando as antíteses em ‘Pessoas são diferentes’”	Fazer com que os alunos compreendam o uso das antíteses para criar contrastes e efeitos de sentido no poema.	2
	OFICINA VI – “Explorando as rimas”	Mostrar aos alunos que a poesia não é só rima e que ela é um recurso que contribui para a construção de sentido no poema e que os aspectos sonoros influenciam a expressividade do texto. Além disso, a exploração da forma e da estrutura composicional do poema amplia a percepção sobre sua organização,	1

		favorecendo uma leitura mais atenta e analítica. Para consolidar esse aprendizado, a atividade também busca estimular a criatividade dos alunos por meio da criação coletiva de poemas, incentivando a experimentação com a linguagem e a apropriação dos recursos poéticos estudados.	
	Mini aula – “Rimas e ritmo no poema”	Apresentar aos alunos os conceitos de rima e ritmo, e como esses recursos contribuem para o sentido do poema.	1
	OFICINA VII – “O ritmo no poema”	Fazer com que os alunos percebam a musicalidade e sonoridade que a poesia oferece utilizando a interação entre as palavras para a produção desse efeito.	2
	ENCONTRO FINAL – conclusão do estudo do poema, com discussão de aspectos específicos e realização dos registros finais. OFICINA VIII – “Celebrando a beleza das diferenças”	Refletir sobre a diversidade e a beleza única de cada um por meio da produção de um autorretrato destacando características que considerarem especiais. Produção de um pequeno texto no diário de leitura com palavras de apoio sobre a imagem de um colega.	2
ETAPA 3 AVALIAÇÃO AUTOAVALIAÇÃO	O processo de avaliação é contínuo	Preencher as fichas conforme Anexo 4 - monitoramento do professor quanto ao engajamento do aluno, aliado à autoavaliação do próprio estudante sobre sua participação em todas as atividades desenvolvidas. Além disso, devem ser consideradas as entradas no diário de leitura, as contribuições orais e a atividade de representação e criação de um pequeno texto dramático a partir das antíteses presentes no poema.	1
Total de aulas			17 aulas

Quadro 3 - Síntese da 3ª proposta didática para o estudo literário do texto poético “Pessoas são diferentes” (Rocha, 1993). Fonte: a autora.

SÍNTESE DA QUARTA PROPOSTA DIDÁTICA: 4º CÍRCULO DE LEITURA: “PORQUINHO-DA-ÍNDIA” (MANUEL BANDEIRA, 2005)

ETAPA	OFICINA	ATIVIDADES	AULAS
1ª ETAPA MODELAGEM	A modelagem precede e acompanha o círculo de leitura, sendo essencial para preparar os alunos e fornecer-lhes um exemplo claro do processo, aplicando-se não apenas na preparação inicial, mas durante todo o desenvolvimento das atividades (Cosson, 2021b, p. 70).	Retomar a etapa da modelagem se o professor identificar dificuldades por parte dos alunos ou obtiver resultados insatisfatórios em alguma das fases.	---
	OFICINA I “Motivação inicial: ao encontro da Linguagem Poética”	Preparar e motivar os alunos do 6º ano para a leitura da quarta poesia do Círculo de leitura: “Porquinho-da-Índia” (Bandeira, 2005). Esta oficina tem a finalidade de preparar os alunos para o estudo do poema, bem como estimular a criatividade e promover discussões sobre a relação que se tem com os animais de estimação	2
ETAPA 2 PRÁTICA	Seleção dos poemas, Formação dos grupos e Cronograma	Como a seleção dos quatro poemas já foi realizada na atividade do “pacotinho de poesia”, agora o professor anuncia a quarta poesia a ser lida no Círculo de leitura e define, junto com os alunos, o cronograma das leituras sobre o poema “Porquinho-da-Índia” (Bandeira, 2005).	1
	ENCONTRO INICIAL - “A tessitura do texto poético e o enlaçamento do leitor: uma conexão possível”		1
	OFICINA II - “Construindo hipóteses de leitura a partir do poema e da obra física”	Conhecer o autor, explorar os elementos paratextuais, capa, contracapa, sumário, projeto gráfico e ilustrações do livro em que o poema “Porquinho-da-Índia” (Bandeira, 2005) foi publicado.	
	ENCONTROS MEDIAIS - (Círculo 4) “Compartilhamento de leituras”	Retomar brevemente as fases do Círculo de leitura e apresentar os cartões de função de acordo com os grupos previamente organizados para a discussão.	1
	OFICINA III - “‘Porquinho-da-Índia’ e os cartões de funções”	Proporcionar aos alunos com o uso dos cartões de função, uma abordagem estruturada do texto poético desenvolvendo habilidades essenciais de leitura e análise crítica.	2
	Miniaula – “Versos que contam: explorando o poético e o narrativo no poema ‘Porquinho-da-Índia’”	Auxiliar os alunos a compreenderem a fusão dos gêneros poéticos e narrativos na poesia estudada, o que a torna um texto singular.	1
	ENCONTRO FINAL – conclusão do estudo do poema, com discussão de aspectos específicos e realização dos registros finais.	Apresentar a leitura do poema “Porquinho-da-Índia” para os colegas, incluindo uma comparação com os poemas narrativos criados por eles e outros aspectos que desejam destacar para o público.	2
	Atividade final - “Criação de um mural poético interativo” - Poesia em rede: construindo sentidos no Círculo de leitura	Elaborar um mural interativo para congregar a implementação dos quatro poemas estudados no círculo e incorporar elementos interativos ao mural, como perguntas reflexivas e mídias digitais, para ampliar o engajamento dos participantes. Fazer uma apresentação oralmente e explicar as conexões entre os poemas.	2

ETAPA 3 AVALIAÇÃO AUTOAVALIAÇÃO	O processo de avaliação é contínuo	Preencher as fichas conforme Anexo 4 - monitoramento do professor quanto ao engajamento do aluno, aliado à autoavaliação do próprio estudante sobre sua participação em todas as atividades desenvolvidas. Além disso, devem ser consideradas as entradas no diário de leitura, as contribuições orais e a atividade de elaboração de um poema narrativo a partir da exibição de um vídeo.	1
AVALIAÇÃO FINAL	Encerramento do Círculo de leitura – momento de refletir sobre todo o percurso.	Questionário dissertativo a fim de que o aluno possa consolidar seu entendimento e refletir sobre o progresso alcançado.	1
Total de aulas			14 aulas

Quadro 4 - Síntese da 4ª proposta didática para o estudo literário do texto poético “Porquinho-da-índia” (Bandeira, 2005). Fonte: a autora.

AS ETAPAS DO CÍRCULO DE LEITURA COMO ESTRATÉGIA DE MEDIAÇÃO LITERÁRIA

Para aplicar o Círculo de leitura como estratégia da leitura literária, é necessário realizar um planejamento de sua implementação, que é composto de três etapas principais:

1. Modelagem
2. Prática
3. Avaliação

ETAPA	AÇÃO
Modelagem	A atividade é fundamentalmente conduzida pelo professor, que introduz o círculo de leitura e orienta os alunos para uma participação efetiva no círculo de leitura.
Prática	A responsabilidade da atividade é transferida para os alunos, que leem o livro integralmente ou uma parte em casa, preparam questões e discutem a obra em grupos durante a aula. O papel do professor é observar atentamente as discussões dos alunos nos grupos, atuando como mediador. Vale ressaltar que, dependendo do perfil dos alunos, as atividades para casa podem ser realizadas em classe. Isso permite uma adaptação da estratégia de acordo com as circunstâncias específicas da turma.
Avaliação	Professor e alunos dividem a responsabilidade de verificar o desempenho e promover a consolidação do círculo de leitura como uma atividade formativa. O professor realiza essa avaliação por meio da observação das discussões e análise das anotações. Já os alunos contribuem preenchendo os formulários de autoavaliação e participação em avaliações orais coletivas. Essa abordagem compreende uma avaliação abrangente, envolvendo tanto o acompanhamento do professor quanto a reflexão ativa dos alunos sobre seu envolvimento na atividade.

Fonte: a autora – adaptação do livro **Como criar Círculos de leitura na sala de aula** (Cosson, 2021b).

Embora representem etapas distintas, a **modelagem**, a **prática** e a **avaliação** não são isoladas; ao contrário, elas se entrelaçam na medida em que o círculo é implementado e progride ao longo das aulas. Em vez de seguir uma sequência rígida de modelagem, prática e avaliação, é mais apropriado considerar que, após a preparação inicial, o círculo de leitura opere alternando momentos de modelagem e avaliação durante a execução contínua ao longo do semestre ou ano escolar.



Professor,

De acordo com Cosson (2021a), em seu livro **Como criar círculos de leitura na sala de aula**, há três grandes etapas que exigem planejamento para colocar em prática a estratégia metodológica do Círculo de leitura: Modelagem, (demonstração e treinamento), Prática (execução e registros) e Avaliação. O quadro abaixo sintetiza as etapas de funcionamento do Círculo de leitura: "Cabe ao professor ensinar a seus alunos não apenas o que é um Círculo de leitura, mas também mostrar como funciona e os procedimentos que os participantes devem obedecer em todas as suas fases" (Cosson, 2022, p.165).

ETAPAS DO CÍRCULO DE LEITURA:

1. MODELAGEM (preparação dos alunos para o círculo)

A modelagem é essencial para o sucesso de um círculo de leitura, pois permite aos alunos entenderem e praticarem todas as etapas do processo. Inicialmente, o professor deve explicar detalhadamente como funciona o círculo de leitura. A modelagem consiste em duas partes: **a Demonstração**, na qual o professor exemplifica cada procedimento, e **o Treinamento**, no qual tanto o professor quanto os alunos praticam as diferentes etapas e fases do círculo de leitura repetidamente, conforme necessário.

2. A PRÁTICA (realização do círculo)

• Seleção das obras: Deve ser compartilhada entre professor e os alunos

Cosson (2021b) sugere uma seleção criteriosa da(s) obra(s), levando em consideração a adequação do livro ao perfil dos leitores, à faixa etária e ao contexto socioeducativo. Ele defende a ideia de que as obras literárias apresentadas devem ser desafiadoras, mas ao mesmo tempo acessíveis, respeitando o nível de leitura e compreensão dos participantes. A diversidade de gêneros, temas e estilos também é um critério importante para a seleção de obras no círculo de leitura. Cosson propõe que o processo de seleção seja feito de forma participativa, envolvendo os próprios leitores do círculo. Os participantes podem sugerir títulos de livros que desejam ler e discutir e, junto com o mediador ou professor, podem avaliar a viabilidade e adequação dessas obras. Além disso, é interessante considerar a seleção de obras que promovam debates e reflexões sobre questões sociais, culturais e históricas, incentivando a formação do senso crítico nos leitores. No círculo de leitura é realizada a leitura intensiva da obra, isto é, a leitura é detalhada, considerando os recursos expressivos/estilísticos empregados na elaboração do significado do texto e como eles ganham sentido para o leitor.

• Formação dos grupos

Os grupos devem ser formados com não menos de três e não mais que cinco alunos. O ideal são quatro alunos por grupo para que haja uma interação equilibrada entre os membros do grupo e entre os grupos na sala de aula. O principal critério para a formação dos grupos de alunos é a rotação de seus membros a cada leitura realizada, resultando em grupos temporários que se desfazem e se reorganizam constantemente com novos membros.

• Cronograma

Há dois cronogramas a serem elaborados em um círculo de leitura. Um primeiro, coletivo, que é do professor com a turma, e um segundo, particular, que é do grupo estabelecendo os tempos de leitura da obra. Após determinar o número de obras a serem lidas e encontros necessários para a leitura de cada uma, é essencial criar um calendário com dias e horários específicos para as sessões de leitura em grupo. É crucial manter esse calendário, especialmente considerando outras atividades escolares, para que os alunos compreendam que se trata de uma atividade consistente e pela qual devem se comprometer.

• Encontro inicial

Para as reuniões em grupo, é melhor usar uma sala grande onde todos possam ficar separados de forma a poderem discutir livremente a obra, sem ter que baixar demasiadamente a voz. Se a sala de aula for pequena, pode-se considerar usar a sala de leitura da biblioteca ou até mesmo um espaço ao ar livre, como o jardim ou a quadra de esportes. Outra opção é utilizar duas salas.

No primeiro encontro dos grupos, há quatro passos a serem cumpridos pelos alunos. O professor deve reforçar que são etapas organizacionais e devem se repetir em todos os grupos, sempre que for iniciada a leitura de um novo livro. São elas:

a) Manuseio da obra: identificação dos elementos paratextuais;

b) Funções dos membros do grupo: todos os membros do grupo precisam ter um papel previamente definido. Cosson apresenta os **cartões de função, que tem o objetivo de dar suporte para a exploração do texto e guiar a discussão.** Espera-se, no entanto, que os participantes não fiquem dependentes dessas fichas de função; a expectativa é que, conforme se familiarizam com elas, consigam desenvolver as discussões de forma espontânea. O autor também orienta que, embora essas funções sejam pensadas para a leitura de qualquer obra, mais ajustadas, porém, ao texto narrativo, nada impede que sejam igualmente utilizadas para a exploração de poemas ou outro gênero literário. Desse modo, o professor deve **ajustar o uso das fichas de função, tendo em vista o gênero literário selecionado** para promover o letramento literário.

c) Definição do tópico de discussão do próximo encontro: questionamentos e hipóteses que podem ser ou não respondidas nas leituras das páginas seguintes.

d) Elaboração do cronograma de leitura do grupo: conforme o calendário dado pelo professor, os alunos estabelecem a quantidade de páginas da obra que será lida; o que não se aplica nesta pesquisa por se tratar de poemas selecionados de diferentes autores e obras. Mas, independentemente da obra ou gênero a ser trabalhado, Cosson chama atenção para a importância de seguir uma rotina ao iniciar o círculo de leitura. Compreende também que os procedimentos e as estratégias devem ser adaptadas ao contexto específico de cada escola e às características de cada turma de alunos.

• Encontros mediais

O encontro medial é o momento de partilha e intercâmbio das experiências de leitura, no qual os participantes podem ampliar seus horizontes e construir significados em conjunto, estimulados pela mediação do professor, com o objetivo de promover a formação de leitores críticos, autônomos e reflexivos.

Todos os encontros possuem uma estrutura similar, composta de cinco fases:

1. Orientação

2. Discussão

3. Registro

4. Organização

5. Comentário

O tempo dedicado à leitura individual da obra deve ser feito preferencialmente fora da sala de aula, em momento anterior ao encontro do grupo. A leitura dos trechos da obra e o cumprimento das tarefas associadas à leitura, como preenchimento do cartão de função, diário de leitura e questões de discussão, devem ser feitos antecipadamente ao encontro de discussão.

Dependendo do tempo dedicado às atividades propostas e das necessidades dos alunos, a leitura da obra, ou partes dela, pode ser realizada em sala de aula. Alunos mais velhos podem se beneficiar da leitura silenciosa em sala de aula ou na biblioteca, assim como ter aulas dedicadas à leitura em voz alta. Para crianças mais novas, é mais indicado que o professor faça a leitura em voz alta e supervisione o cumprimento das tarefas de leitura; estratégia que mais se alinha a esta pesquisa, devido ao estudo de textos poéticos.

No início da aula, ocorre um breve período de **orientação** (até 15 minutos), no qual o professor pode abordar um aspecto relevante relacionado à leitura da obra e/ou ao funcionamento dos grupos/círculo, preferencialmente algo que tenha sido observado no encontro anterior. Em seguida, é realizada a **discussão**, na qual os alunos compartilham suas leituras individuais com o grupo, apresentando questões ou o cartão de função, e debatem a interpretação que fizeram do texto.

Segundo Cosson (2021b), as **discussões são orientadas por um líder ou coordenador, que utiliza os cartões de função como ponto de partida para o debate.** Esses cartões de função são ferramentas que têm como objetivo organizar e direcionar as discussões em grupo, fornecendo um caminho estruturado para que os participantes possam expressar suas ideias e opiniões de maneira mais efetiva. Cada cartão de função possui um papel específico no debate, como, por exemplo, o mediador, o questionador, o conector, o sintetizador, entre outros. Esse

processo permite que cada indivíduo assuma responsabilidades específicas dentro da dinâmica da discussão sobre a obra, evitando a sobreposição de vozes e garantindo que cada perspectiva de leitura seja abordada de forma equilibrada. Após a distribuição dos cartões, o debate se inicia com o participante conduzindo a discussão com base nas diretrizes estabelecidas pelo seu cartão, trazendo argumentos, fazendo perguntas pertinentes e/ou sintetizando as informações apresentadas. Em síntese, o objetivo principal dessa abordagem é promover um debate mais produtivo, organizado, evitando que o debate se torne caótico ou dominado por poucas vozes.

Depois da **orientação** e da **discussão**, é o momento do **registro** que pode ser individual ou coletivo da discussão realizada no encontro. Há várias maneiras de registrar a leitura, como os diários de leitura, gráficos visuais e relatórios escritos ou em vídeo. Também é possível realizar performances, simular júris, criar finais alternativos para a obra, entre outras estratégias didáticas. O registro proporciona meios para o professor verificar e conduzir o processo formativo do leitor. Por fim, o **comentário**, trata-se do encerramento das atividades do dia, com os grupos sendo desfeitos e os alunos retornando aos seus lugares.

6. Encontro final

É o momento que encerra a leitura da obra pelo grupo e precisa seguir três passos: o **primeiro** é a reunião do grupo para acertar e discutir algum detalhe para a apresentação da leitura aos demais colegas; o **segundo** é a apresentação da leitura do grupo para toda a turma e, o **terceiro**, da autoavaliação e avaliação que o aluno faz da obra estudada, seguindo, preferencialmente, um formulário oferecido pelo professor.

3. AVALIAÇÃO (finalização do círculo)

A proposta é integrar a avaliação e a autoavaliação de forma sistemática e sistematizada. No que diz respeito à avaliação, a análise dos diários de leitura escritos pelos alunos é uma maneira eficaz de verificar o progresso do leitor, assim como qualquer forma de registro feito durante o processo de leitura. Sendo a avaliação contínua, é interessante que o professor crie uma planilha para acompanhar os encontros. No encontro final, é importante dar espaço para que os participantes se concentrem na autoavaliação. Para tanto, o professor poderá utilizar questionários específicos com tópicos relacionados à leitura individual e em grupo. Por fim, o último encontro pode ser dedicado ao planejamento de uma apresentação dos conhecimentos adquiridos na leitura. Sugere-se, por exemplo, a organização de uma Mostra literária, com as atividades realizadas ao longo do trabalho de mediação de leitura literária, a fim de fortalecer a formação de uma comunidade de leitores.

Obs.: É importante destacar que todas essas etapas e fases devem, em última instância, promover a essência do Círculo de leitura, que é o encontro entre o leitor e a obra (Cosson, 2022, p. 173-174).

ETAPA 1 - MODELAGEM - “Como fazer” e por que fazer?”

A modelagem acompanha o Círculo de leitura em todo o seu funcionamento, pois tão logo o professor perceba que o aluno está com dificuldades ou que algum procedimento não foi realizado de modo satisfatório, a modelagem é retomada. Assim sendo, a modelagem deve ser aplicada não apenas durante a fase da preparação, mas ao longo de todo o processo.

De acordo com Cosson (2021b, p. 65), “A modelagem é a base para o sucesso de um círculo de leitura. Consiste em “encenar” para os alunos e ensaiar com eles todas as etapas de funcionamento de um círculo”. Desse modo, o treinamento não é uma representação teatral, mas o compartilhamento de um protocolo de leitura em que os alunos assumem o lugar de observadores

de uma prática do círculo de leitura, a fim de entenderem “como se faz” e “por que se faz”.

Sabendo disso, a modelagem tem início com uma explicação detalhada do funcionamento do círculo de leitura e, em seguida, passa para o processo de modelagem propriamente dito, como se pode observar na tabela abaixo:

PASSOS DA MODELAGEM	
Início	Explicação detalhada do funcionamento do Círculo de leitura.
Processo de Modelagem	<p>Demonstração: o professor “encena”, mostrando como realizar cada procedimento.</p> <p>Treinamento: professor e alunos ensaiam e treinam as diversas etapas e fases do círculo de leitura, repetindo os procedimentos, conforme necessário.</p>

Etapa anterior ao círculo, centrada no professor, prepara os alunos para a participação ativa no Círculo de leitura. O professor explica e demonstra que o Círculo de leitura funciona por meio de oficinas e miniaulas. Desse modo, o professor pode promover uma miniaula, orientando, por exemplo, como preencher o diário de leitura. Aqui, será delineado o processo detalhado de como a modelagem foi conduzida. Isso incluirá a explicação de cada passo, destacando as ações específicas tomadas para orientar os alunos na leitura, treinamento e nas fases subsequentes do Círculo de leitura.



Professor,

Para garantir o bom andamento do Círculo de leitura, é essencial realizar a **modelagem**. Isso envolve “encenar” e ensaiar com os alunos todas as etapas do funcionamento do círculo. É importante entender que “encenar” e “ensaiar” não se refere a uma representação teatral, mas sim a uma estratégia de ensino exemplificada através da experiência. A modelagem ajuda a desenvolver as habilidades de observação e metacognição, permitindo que os alunos compreendam como e por quê cada ação é realizada no círculo de leitura, e não apenas o ato de ler em si. O processo de modelagem começa com uma explicação detalhada sobre o funcionamento do círculo de leitura para os participantes. Em seguida, ocorre a fase de modelagem, que inclui dois procedimentos: a **demonstração**, na qual o professor exemplifica cada etapa do processo; e o **treinamento**, no qual o professor e os alunos praticam e se envolvem nas diversas etapas e fases do círculo de leitura, repetindo os procedimentos quantas vezes forem necessárias.

CONHECENDO OS CARTÕES DE FUNÇÃO



Professor,

Os cartões de função devem ser atribuídos aos alunos com antecedência, uma vez que servem como guia para orientar a discussão, ajudando os alunos a se familiarizarem com o texto literário. No entanto, Cosson “[...] aconselha que o professor abandone as fichas de função tão logo os alunos se habituem ao funcionamento de um círculo de literatura ou até mesmo não usá-las se achar que vai gerar dependência” (2022, p. 143).

Abaixo, as fichas de função que serão utilizadas nos círculos de leitura, considerando os poemas selecionados para este material didático (Anexo A).

FUNÇÃO	AÇÃO
Conector	Liga a obra ou o trecho lido com a vida, com o momento.
Questionador	Prepara perguntas sobre o poema para os colegas, normalmente de cunho analítico, a fim de explorar o aspecto lexical, os níveis sintático e semântico e a transposição de sentido da linguagem poética, entre outros aspectos. São questões que giram em torno dos operadores de leitura do texto poético.
Iluminador de passagens	Desempenha o papel de selecionar e de destacar determinadas passagens do poema. O iluminador de passagens utiliza sua sensibilidade e compreensão do poema para lançar luz sobre nuances, simbolismos ou elementos poéticos que poderiam escapar à atenção inicial, incentivando uma leitura mais aprofundada e uma apreciação mais refinada do poema como um todo.
Sintetizador	Desempenha a função de criar uma síntese significativa do texto poético. Sua ação envolve a habilidade de compilar as principais ideias, temas ou emoções expressas no poema em um pequeno texto, geralmente composto por cerca de cinco frases. Ao realizar essa síntese, o sintetizador busca capturar a essência do poema, oferecendo aos leitores uma visão resumida e clara do conteúdo, proporcionando uma compreensão mais acessível e facilitando a reflexão sobre as mensagens poéticas transmitidas.

Adaptado: Cartões de função adaptado do livro **Como criar círculos de leitura na sala de aula (Cosson, 2021b)**



Lembrete importante!

Antes de iniciar o estudo de um novo poema, distribua os cartões de função aos membros do grupo, de acordo com o perfil dos alunos. Certifique-se de que todos tenham uma função. É importante salientar que mesmo com as funções designadas, os membros do grupo deverão eleger um líder ou coordenador que ficará responsável pela condução do grupo no momento da discussão e apresentação final dos resultados para a turma. Ao término do estudo, recolha os cartões de função utilizados anteriormente, a fim de que no estudo do novo texto poético os cartões sejam redistribuídos aos alunos, que devem assumir uma nova função dentro do grupo. Isso assegura uma variedade de perspectivas em cada análise. Cada participante, em seguida, concentra-se na função que lhe foi designada, garantindo uma exploração abrangente das diferentes dimensões do texto. Para registrar as conclusões, forneça a cada participante uma ficha em branco, na qual poderão fazer anotações que servirão de base para a discussão no círculo de leitura. Após compartilhar as conclusões do grupo com base em sua função, cada participante entrega a ficha ao professor.



Professor,

Exponha aos alunos que:

- As funções não são fixas e podem ser ajustadas a cada novo poema.
- Incentive a comunicação aberta e a troca de ideias entre os membros do grupo.
- Realize breves discussões sobre como cada função contribui para a análise global do grupo.



Professor,

O segundo passo do "Encontro Inicial" é fomentar uma abordagem colaborativa e estruturada na análise, atribuindo funções específicas aos membros do grupo a cada novo poema em estudo. Explique aos alunos que cada membro do grupo terá uma função específica ao analisar o poema. Apresente as quatro funções que serão utilizadas para o estudo dos poemas: questionador, sintetizador, conector e iluminador de passagens. Descreva brevemente as responsabilidades de cada função:

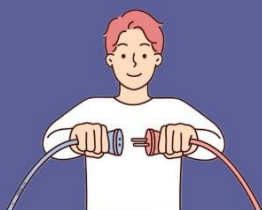
Conector: Relaciona o texto com experiências pessoais, outros textos (música, pintura etc) ou eventos do mundo.

Iluminador de Passagens: Destaca e analisa passagens específicas do texto.

Questionador: Formula perguntas provocativas sobre o poema.

Sintetizador: Filtra e organiza as principais ideias do poema.

Conector



Conecte o poema com um momento de sua vida

Iluminador



Ilumine uma passagem para explicar ao grupo

Questionador



Prepare questões sobre o poema

Sintetizador



Filtre as principais ideias do poema, elegendo seu começo, meio e fim

CONHECENDO O DIÁRIO DE LEITURA



Professor,

O diário de leitura é utilizado pelos alunos como suporte para os momentos de discussão no círculo. Além de permitir aos alunos organizar e fazer o registro orientado (questões e atividades sobre os poemas), também abre a possibilidade de um registro livre sobre as impressões de leitura, tornando o processo de leitura de forma personalizada, levando em consideração a sua subjetividade como leitor. Desse modo, é a partir das anotações e reflexões sobre o texto, que se inicia o processo de construção, refutação e ampliação dos sentidos do texto lido por meio da partilha da leitura; processo que deve ser amplamente estimulado pelo professor: "[...] a produção e a discussão de diários de leitura permitem que o aluno dialogue com o texto, que coloque textos em diálogo, que dialogue com os colegas e com o professor, permitindo-lhe assumir e expressar sua voz" (Machado, 2005, p. 63 apud Buzzo, 2010, p. 22).

Mesmo diante de leituras literárias sugeridas pelo professor, o diário de leitura permite ao aluno “se dizer” (Simpson, 1995, p. 19), expressar opiniões, preencher lacunas deixadas pelo autor do texto, não existindo, segundo Simpson (1995), uma forma padrão de preenchê-las, pois a interpretação não é única para todos. Ela depende de uma série de fatores, como memória histórica, bagagem cultural, experiência de leitura, de vida etc. e, por isso, exige reflexão por parte do aluno. Nessa perspectiva, o diário de leitura não pode ser considerado, segundo as premissas do dialogismo, como um produto acabado, por permitir uma escrita livre, permeada pela subjetividade e pela reflexão (Buzzo, 2008).



Professor,

Após modelar o Círculo de Leitura com os alunos, demonstrando e treinando suas etapas, é hora de avançar para a segunda fase: a prática. Nesta etapa, o círculo é iniciado, permitindo que os alunos apliquem o que foi aprendido.

ETAPA 2 - “A PRÁTICA” (fase de execução do círculo)



Professor,

Após o período da modelagem inicial, quando o funcionamento do círculo, etapas e fases são apresentadas aos alunos em detalhes, começa a prática propriamente dita do círculo de leitura. Essa etapa se subdivide em seis fases:

1. Seleção das obras (dos poemas)
2. Formação dos grupos
3. Cronograma
4. Encontro inicial
5. Encontros mediais
6. Encontro final



Lembrete importante!

Considerando que as etapas que compõem o Círculo de leitura “[...] são apenas formas que podem orientar o funcionamento dos círculos de leitura e não fórmulas das quais não podemos nos afastar sob o risco de a experiência desandar” (Cosson, 2022, p. 160), foram propostas atividades para promover a aproximação dos leitores com a linguagem poética.

1. Seleção dos poemas:



Professor,

Esta pesquisa trabalha com uma miscelânea de poemas de diversos autores, o que torna financeiramente inviável a compra de exemplares de cada um dos títulos para o manuseio dos alunos. No entanto, como uma alternativa para contornar essa limitação e ainda proporcionar atividades enriquecedoras para os estudantes, o professor, com um exemplar físico em mãos, fará a exploração dos elementos paratextuais dos livros (título, capa, contracapa, relação entre texto e imagens etc) em que as poesias foram publicadas.



Lembrete importante!

Os alunos não estarão com as obras em mãos devido aos poemas serem de diversos autores e, portanto, publicado em obras diferentes, o que dificulta agenciar quatro exemplares para cada aluno.



Lembrete importante!

Para garantir que os alunos compreendam e escolham os poemas pré-selecionados pelo professor, e também para lidar com a possibilidade de eles não escolherem os poemas desejados, pode-se ajustar a atividade da seguinte forma:

- Antes de distribuir o "pacotinho de poesia", pode-se fazer uma breve introdução explicando que parte dos poemas ali contidos já foram selecionados para o desenvolvimento do círculo de leitura. Isso pode ser feito de forma sucinta, para não influenciar diretamente a escolha dos alunos, mas para deixá-los cientes da pré-seleção.

- Incluir uma nota ou instrução junto com o "pacotinho de poesia", informando que parte dos poemas já foram selecionados pelo professor para a atividade. Por exemplo: "Prezados alunos, este pacote contém uma seleção de poemas para nossa atividade de círculo de leitura. Quatro deles já foram pré-selecionados pelo professor para análise em sala de aula."

- Durante a atividade, o professor deve circular entre os grupos e, de forma sutil, reforçar que eles estão escolhendo entre os poemas que foram previamente selecionados para o círculo de leitura. Posso fazer isso através de pequenos lembretes, como: "Lembre-se de que estamos focando nos poemas selecionados para o círculo de leitura."



Lembrete importante!

Caso os alunos não escolham os poemas pré-selecionados na primeira atividade, convém realizar uma breve reflexão em sala de aula sobre os critérios de escolha e os objetivos da seleção feita previamente. Pode-se discutir os motivos por trás das escolhas dos alunos e avaliar se há necessidade de ajustar a seleção de poemas para futuras atividades. Em seguida, reforce os objetivos formativos da atividade e explique novamente os critérios para a seleção dos poemas. Isso ajuda os alunos a compreenderem a importância da seleção prévia e a guiá-los para futuras escolhas mais alinhadas com os objetivos da proposta didática.

Adotando essas estratégias, podemos garantir uma compreensão clara por parte dos alunos sobre a seleção prévia de poemas, ao mesmo tempo em que lhes é ofertado autonomia na escolha dentro dos parâmetros estabelecidos.

2. Formação dos grupos:



Professor,

Sobre a formação dos grupos, Cosson (2021a, p. 46) aponta que "[...] os grupos devem ser formados não menos que três e não mais que cinco alunos. O ideal são quatro alunos para que haja uma interação equilibrada entre os membros dentro do grupo e entre os grupos de sala de aula". O autor alerta que caso a turma tenha um número ímpar, é mais adequado fazer dois ou mais grupos com um número menor de alunos do que um único grupo destoando do conjunto. A cada poema estudado, o professor deve assegurar que haja um rodízio dos membros do grupo, fazendo com que "[...] **todos os grupos sejam temporários, se desfazendo e refazendo com novos membros continuamente**" (2021a, p.47).

3. Elaboração do cronograma de leitura do grupo



Professor,

Nesse momento, ocorre a definição de uma rotina para as atividades de leitura por meio de um cronograma estruturado. O objetivo é garantir que as tarefas sejam realizadas de forma organizada e eficiente. Considerando que o público alvo não possui, ainda, a cultura de realizar tarefas extraclasse, todas as atividades, desde o tempo dedicado à leitura individual dos poemas até o preenchimento dos cartões de função e anotações nos diários de leitura, serão realizadas em sala de aula, sob a supervisão e apoio do professor. Além disso, cabe ao professor realizar a divisão dos grupos de leitura, com base em critérios específicos, como o nível de leitura dos alunos. Destaca-se, entretanto, que este aspecto pode ser compensado pela dinâmica dos grupos. Essa estratégia visa a promover o envolvimento e a participação ativa de todos os alunos, criando um ambiente propício para a troca de ideias e discussões enriquecedoras.

Apenas a definição de horários e grupos para as atividades de leitura não é, entretanto, suficiente para garantir o bom funcionamento dos encontros. Por isso, ressalta-se a importância do estabelecimento de regras claras e objetivas. Essas regras têm como finalidade orientar os alunos sobre condutas adequadas durante os encontros, como respeitar o turno de fala, ouvir atentamente os colegas, respeitar as opiniões diferentes e contribuir de maneira construtiva para as discussões. Com o estabelecimento dessas regras, os estudantes são incentivados a desenvolver habilidades como o respeito mútuo, escuta ativa e expressão de suas opiniões, de forma respeitosa. Além disso, as regras asseguram um ambiente seguro e inclusivo, no qual todos se sintam à vontade para compartilhar suas ideias e experiências de leitura. Entende-se que o estabelecimento dessa rotina organizada proporciona um ambiente favorável para a aprendizagem e o engajamento dos alunos nas atividades de leitura, fomentando a capacidade de análise crítica, o aprimoramento da compreensão textual e o fortalecimento da expressão verbal.



Lembrete importante!

A escolha do(s) poema(s), definição do calendário, do(s) local(ais) onde se darão os encontros (sala de aula, biblioteca ou outro definido junto com a turma), dos papéis dos participantes na reunião e das regras de convivência, devem anteceder a leitura. As aulas podem ser semanais ou quinzenais, de acordo com a dinâmica de atividades de cada escola, para que os alunos entendam que se trata de uma atividade sistemática e, que, portanto, exige deles responsabilidade.

Sistematizando



Professor,

Para o desenvolvimento desta etapa, serão realizados três encontros semanais. As reuniões do círculo ocorrem com intervalos de atividades (oficinas) nos diferentes locais da escola, como pátio e biblioteca, após a leitura de cada poema. Estima-se que ocorram aproximadamente doze encontros mediais, considerando a quantidade de atividades sugeridas. A reunião é iniciada com os grupos pequenos, o que pode durar até uma aula completa (55 min), seguida da reunião do grande grupo, que engloba toda a turma.

A cada poema a ser estudado, os alunos receberão os cartões de função, de acordo com as orientações do professor. É crucial que essas funções sejam atribuídas nos primeiros encontros, considerando o perfil de leitura de cada aluno. Dessa forma, funções mais complexas, como questionador e sintetizador, devem ser inicialmente atribuídas aos participantes que demonstram maior familiaridade com textos literários. Portanto, é responsabilidade do professor conhecer o perfil dos alunos. À medida que os participantes compreenderem melhor a dinâmica do círculo, poderão trocar as fichas de função para que todos os alunos experimentem assumir uma outra função dentro do círculo de leitura.

Cada encontro é estruturado em uma sequência de passos que deve ter uma rotina a ser seguida. Após breve orientação do professor, que revisita os procedimentos do círculo, inicia-se a etapa de discussão. Nesse momento, os membros dos grupos se reúnem em pequenas equipes, com o intuito de compartilhar e debater sobre o preenchimento das fichas de funções e suas anotações. Posteriormente, reúnem-se no grande grupo e apresentam suas discussões conduzidas nas equipes menores. Durante essa exposição, é promovido um debate aberto em que os participantes têm a oportunidade de falar e ouvir atentamente uns aos outros. Ressalta-se que, nessa etapa, a intervenção docente é a mínima possível, mas isso não significa que o professor deva se recolher, pois “[...] é papel do professor auxiliar e ajudar o aluno a realizar descobertas e desvelar significados nas obras literárias que leem, confirmando ou refutando percepções e sentidos que vão enriquecer e ampliar o repertório de leituras do aluno” (Segabinazzi), 2016, p. 87).

4. Encontro inicial - “A tessitura do texto poético e o enlaçamento do leitor: uma conexão possível”



Professor,

Estando os alunos preparados adequadamente para o círculo de leitura, a partir de agora as atividades de leitura dos textos poéticos selecionados se iniciam. Para as reuniões em grupo, o objetivo ideal é que elas ocorram em uma sala espaçosa para que os participantes possam ficar distantes uns dos outros e discutir sem precisar falar muito baixo. Se a sala de aula for pequena para a quantidade de alunos, uma opção é usar a sala de leitura da biblioteca ou até mesmo um espaço aberto, como o jardim ou a quadra de esportes. Alternativamente, também é possível utilizar duas salas adjacentes (Cosson, 2021a, p. 49-50). No primeiro encontro do grupo, as atividades compreendem quatro passos:

1º passo é o manuseio da obra, que consiste na exploração do livro pelos membros do grupo, com o objetivo de identificar e examinar a capa, paratextos, ilustrações e dados biográficos do autor.

2º passo é a indicação das funções aos membros do grupo - cartões de função. É necessário que todos os membros do pequeno grupo tenham um papel definido previamente, independentemente de sua experiência de leitura literária. As funções não são fixas, sendo trocadas a cada novo poema em estudo.

3º passo consiste na definição do tópico de discussão do próximo encontro.

4º passo é a elaboração do cronograma de leitura do grupo, que consiste em criar o planejamento de leitura do grupo.



Professor,

Em se tratando de crianças pequenas, o primeiro passo do círculo de leitura é definido pelo professor, enquanto os três passos seguintes podem ser determinados pela turma ou organizados previamente por ele. À medida que os alunos vão se familiarizando com o funcionamento do círculo, as etapas organizacionais podem ser transferidas para os grupos. O professor pode indicar quem será o líder (a função de secretário pode ser exercida pelo grupo que fará um breve relato oral para que o professor registre e, futuramente, conforme os alunos se familiarizem, essa função pode ser individualizada). Logo depois, o professor pode indicar um tópico geral para todos os grupos, preferencialmente relacionado à elaboração de hipóteses sobre o texto, podendo ser apresentado na forma de uma pergunta, como "Sobre o quê trata o poema?" ou "Quais vocábulos remetem à alegria/tristeza??", entre outras perguntas mais específicas, de acordo com o poema. É importante ressaltar que as perguntas e as estratégias já devem ser conhecidas dos alunos por meio de outras atividades de leitura ou que fizeram parte da modelagem do círculo de leitura. Independentemente da idade das crianças e de suas habilidades leitoras, é essencial seguir uma rotina ao iniciar o círculo de leitura.

ENCONTROS MEDIAIS – “Compartilhamento de leituras”

O tempo dedicado à leitura individual da obra, Cosson (2021b) sugere que seja realizada preferencialmente fora da sala de aula, antes do encontro do grupo. Isso significa que a leitura da obra e o cumprimento das tarefas relacionadas a ela, como preenchimento do cartão de função e registro no diário de leitura, devem ser feitos extraclasse. Entretanto, considerando que o público alvo não possui a cultura de realizar tarefas de casa, é importante adaptar essa recomendação. Portanto, o preenchimento do cartão de função e o registro no diário de leitura serão atividades realizadas em classe, com o apoio e supervisão do professor.

O momento de preparação para as atividades deve fazer parte da rotina pedagógica do professor, que consiste em, no dia anterior ao encontro, verificar o cumprimento das tarefas pelos alunos, alertar para o calendário, entre outros cuidados para que o encontro seja bem-sucedido.

MOMENTOS DOS ENCONTROS MEDIAIS

1. Orientação: No dia do encontro, a aula começa com um momento de orientação. Durante um curto período de tempo, geralmente de 10 a 15 minutos, o professor aborda algum aspecto relevante do funcionamento do círculo e/ou uma pergunta quebra-gelo sobre a forma/ conteúdo do texto em estudo, por exemplo.

2. Discussão: O próximo passo envolve a discussão entre os alunos; fase na qual eles se reúnem em grupos menores e trabalham juntos por cerca de 30 a 50 minutos para uma **pré-discussão** do texto a ser compartilhado no grupo maior. Os alunos iniciam a discussão no pequeno grupo compartilhando as anotações feitas durante e logo após a leitura do poema realizada em classe. As dificuldades de compreensão do texto e/ou do vocabulário, reflexões que podem surgir da leitura do poema (experiências passadas ou eventos atuais que os rodeiam, bem como outros textos/poemas), entre outros aspectos, também devem ser formalizados no **diário de leitura**. Em se tratando de um círculo estruturado (tipo de círculo indicado para ambientes escolares), esses registros devem ser sempre formalizados e acompanhados pelo professor, pois

[...] é nesse momento que o professor define qual modo da leitura literária vai ser enfatizado, privilegiando o texto, o contexto ou o intertexto ou, ainda, uma combinação de dois modos [...] cabendo aos alunos transformar os comentários e as anotações feitas no diário de leitura ou em outro lugar em um material que dará lastro à discussão (Cosson, 2022, p. 169-170)

Esta estratégia metodológica não apenas estimula a participação ativa dos alunos, como também promove a análise e interpretação do texto literário.

Concluída esta etapa, os alunos preparam-se para a discussão propriamente dita com o grande grupo. Os alunos se reúnem em grupos por cinco a dez minutos para rever as anotações e eleger quem será responsável pela condução da discussão.

As anotações prévias, bem como o preenchimento dos cartões de função, devem ser deixadas de lado nesse momento, aconselha Cosson (2021b) são apenas o ponto de partida para a discussão. É fundamental que o registro realizado seja tópico de discussão e não simplesmente lido, de maneira mecânica, como se estivessem respondendo a um questionário ou a uma ficha de leitura. É importante considerar que crianças pequenas podem enfrentar dificuldades para manter uma discussão dentro de um intervalo de tempo mais longo, em comparação aos adolescentes. Após a discussão, os alunos podem ter um tempo, não excedendo o tempo inicial, para registrar brevemente o que foi discutido.

3. Registro: Na fase do registro, os alunos são incentivados a documentar suas reflexões e *insights* individuais sobre os textos estudados. Essa prática não apenas serve como uma ferramenta de autorreflexão, mas também está intrinsecamente ligada à expansão da compreensão do poema, um processo enriquecido pela discussão a ser realizada no grande grupo. Ao registrar suas interpretações no diário de leitura, os alunos não apenas consolidam seu entendimento pessoal, mas também contribuem para a construção coletiva de conhecimento. Esses registros individuais atuam como uma ponte para a discussão em grupo, possibilitando uma análise mais aprofundada dos aspectos composicionais e temáticos do poema. Essa interconexão entre o registro individual e a discussão coletiva no grande grupo promove uma compreensão mais abrangente e aprimorada do poema em análise, reforçando o papel vital da fase do registro no processo educacional dentro do círculo de leitura.

4. Organização: Consiste em **organizar e definir o assunto a ser discutido no próximo encontro** e a função que cada membro exercerá de acordo com os cartões de funções. É o momento de fortalecer os laços do grupo em torno da leitura do texto poético, e seu tempo deve ser inferior ao usado para o registro.

5. Comentário: Nesta fase, as atividades do dia são encerradas, os grupos se desfazem e os alunos retornam às suas posições habituais. Caso estejam em um local especial, como a biblioteca, por exemplo, os alunos têm a opção de formar um círculo junto ao professor. Nesse período, que não deve ultrapassar 10 a 15 minutos, o coordenador do dia faz um breve relato sobre o progresso do grupo até então, enquanto o professor pode oferecer orientações consideradas relevantes para o bom funcionamento do círculo. Esta fase consiste no encerramento da etapa.



Professor,

Nos quatro momentos após a orientação, seu papel principal é observar e intervir apenas quando os alunos se afastam dos objetivos do círculo de leitura, que busca formação e aprendizado coletivo ao expandir a interpretação individual por meio do compartilhamento e diálogo em torno do texto. Essa intervenção mínima não implica em uma retirada total do docente, mas sim em manter um acompanhamento atento dos grupos, fazendo anotações e prontidão para esclarecimentos. Recomenda-se promover a autonomia dos grupos, incentivando a resolução independente de questões relacionadas à análise e interpretação do texto, assim como a organização da discussão coletiva. No contexto do círculo de leitura de Daniels (2002), citado por Cosson (2022, p. 140), o professor atua como um facilitador, proporcionando condições para a atividade acontecer. Enquanto estimula a leitura subjetiva, o professor também ensina os alunos a evitarem uma subjetividade desenfreada, conforme destaca Rouxel (2013, p.22). A atenção ao texto é uma competência primordial a ser desenvolvida, representando os "saberes sobre os textos" (Rouxel, 2012). Dessa forma, o professor desempenha um papel mediador essencial no desenvolvimento da competência literária dos alunos.



Lembrete importante!

Durante o trabalho com o texto poético, é dever do professor guiar os alunos para o reconhecimento da linguagem poética, que se traduz nos recursos expressivos e nas escolhas vocabulares. O objetivo das oficinas é auxiliar os alunos na compreensão da linguagem poética e seus efeitos de sentido.

ENCONTRO FINAL

O **encontro final** é o momento que marca o encerramento do estudo do poema pelo grupo e precisa ser conduzido em três passos principais:

1. Reunião do Grupo: Neste primeiro passo, os alunos se reúnem em pequenos grupos para revisar e discutir os detalhes finais relacionados à apresentação da leitura aos demais colegas. Isso pode incluir revisão de pontos-chave do texto, como organizarão a apresentação e quais aspectos desejam destacar para a turma.

2. Apresentação e Reflexão Coletiva: No segundo passo, o grupo realiza a apresentação da leitura do poema estudado, que pode ser em forma de jogral, com o uso de música, imagens, adereços, ou até mesmo da síntese oral da interpretação feita pelo grupo. Durante as apresentações, os alunos podem expor o processo de realização das atividades ao longo do estudo do poema, destacando o que consideraram mais importante para a aprendizagem. Além disso, os colegas também podem fornecer feedback sobre a apresentação do grupo, destacando pontos fortes e áreas de melhoria. O professor atua como mediador organizando as reflexões feitas durante a discussão. Essa apresentação, segundo Cosson (2021b, p. 61),

[...] pode ser o resultado do círculo no final do ano ou do semestre, com os alunos selecionando uma das obras [poesias] para apresentar a leitura em um evento para toda a escola, funcionando também como avaliação [...].

3. Autoavaliação e Avaliação: O terceiro passo envolve a autoavaliação e a avaliação do poema estudado, realizada individualmente após os grupos serem desfeitos. Segundo Cosson (2021b, p. 61), “[...] pode ser incluída na atividade final do grupo se o professor considerar mais interessante uma avaliação única ou coletiva do grupo”, alertando que independente da opção escolhida, é fundamental que os alunos disponham de critérios bem definidos para orientar esse processo avaliativo. Feito isso, os alunos preenchem a autoavaliação fornecida pelo professor, que por sua vez, também registra em uma ficha ou em seu diário de bordo uma avaliação individual do desempenho de cada aluno.

Este encontro final é essencial para consolidar o aprendizado dos alunos, incentivar a troca de experiências criativas e promover uma reflexão sobre a relação entre a forma e conteúdo dos poemas estudados. Além disso, oferece aos estudantes a oportunidade de desenvolver habilidades de autoavaliação e expressão pessoal, que são fundamentais para seu crescimento acadêmico e pessoal.

AVALIAÇÃO E AUTOAVALIAÇÃO



Professor,

A avaliação é o momento do balanço das atividades; de serem apreciados os pontos positivos e os que merecem atenção. Poderá ser feita de modo individual ou em grupo e, ainda, em forma de autoavaliação. O que não se pode perder de vista, no entanto, é que o processo avaliativo oportunize o aprimoramento das ações no grupo. A avaliação de um círculo de leitura, segundo Cosson (2021, p.76) “[...] é contínua e se alimenta basicamente da observação das discussões e dos produtos escritos das atividades, com o professor contando, sempre que possível, com a colaboração dos alunos em processos de autoavaliação”. Para facilitar a organização e o acesso posterior às observações realizadas, o professor pode optar por utilizar um formulário ou uma planilha que siga as etapas dos processos de leitura, tornando, assim, sua avaliação mais controlada. Dessa forma, o professor, também pode verificar se o aluno se preparou para a discussão conforme orientado, se participou efetivamente da discussão e se cumpriu adequadamente a função que lhe foi atribuída. Por fim, poderá ser utilizado como recurso avaliativo, os registros feitos no diário de leitura pelos alunos antes, durante e após as discussões do círculo de leitura sobre o estudo de cada texto poético.



Professor,

Ao término do estudo de cada poema, é essencial que os alunos realizem a **autoavaliação (anexo 04)**, para consulta). Esse processo permite uma reflexão sobre o aprendizado, a participação e o desenvolvimento das competências abordadas em cada círculo de leitura. O professor também deve preencher a **ficha de avaliação de cada aluno**, considerando o desenvolvimento individual e a participação nas atividades propostas. Após o estudo do último poema, "Porquinho-da-Índia", todos devem completar a **avaliação final** (consulte o **anexo 05**). Esta avaliação é fundamental para consolidar as aprendizagens ao longo de todo o ciclo e identificar áreas de melhoria para futuras atividades.



Círculo de Leitura

Proposta didática para o estudo literário
do texto poético

Tem tudo a ver
Elias José (2002)



Proposta didática para o estudo literário do texto poético “Tem tudo a ver” de Elias José (2002)

Turma: 6º ano

Duração: 19 aulas no total

Texto literário: “Tem tudo a ver”, poema retirado do livro **Segredinhos de amor** (2002)

Autor (a): Elias José

OFICINA I - “Conhecendo a dinâmica do círculo de leitura e suas etapas”

Duração: 2 aulas

Objetivo: Conhecer a estrutura, a funcionalidade e os objetivos do círculo de leitura.

Atividade 1: Convidar os alunos para se reunirem e assistirem os vídeos: 1.” Protagonismo juvenil suas práticas e vivências – Círculo de leitura”. 2. “Círculos da Leitura levam às escolas uma visão moderna da literatura clássica”. Em seguida, serão motivados a debaterem sobre um roteiro de perguntas pré-formuladas pelo professor.



Professor,

O primeiro vídeo “Protagonismo juvenil suas práticas e vivências – Círculo de leitura” traz o depoimento de jovens a respeito da funcionalidade e benefícios dos círculos de leitura. O segundo vídeo traz um trecho da reportagem de Serginho Groisman, apresentador do Programa Altas Horas, exibido pela Rede Globo, que trata sobre o funcionamento do projeto de círculos de leitura de obras clássicas na cidade de São Paulo.

Vídeo 1 (2:37)

<https://www.youtube.com/watch?v=udgagw1iTlc&t=39s&pp=ygUVY8OtcM11bG9zIGRIIGxlaXR1cmFd>

Vídeo 2 (5:23)

<https://youtu.be/96DFS6tv8-M>



VÍDEO 1



VÍDEO 2

Atividade 2: Após a exibição dos vídeos, o professor promoverá e mediará uma discussão a respeito de algumas questões suscitadas pelos vídeos (ou outras que julgar convenientes no momento da discussão):



Sugestão de roteiro para discussão oral sobre o vídeo:

1. Antes de assistir ao vídeo, você já tinha ouvido falar dos círculos de leitura? Compartilhe sua opinião sobre essa prática.
2. Durante a apresentação do círculo de leitura, qual aspecto mais chamou a sua atenção e por quê?
3. Caso tivesse a oportunidade, você gostaria de participar de um círculo de leitura como o apresentado nos vídeos? Explique sua resposta e mencione os motivos pelos quais essa prática seria interessante para você.
4. Segundo os vídeos, como os círculos de leitura podem desenvolver o hábito da leitura entre os jovens? Argumente.
5. Quais são as principais vivências relatadas pelos participantes do círculo de leitura? Compartilhe-as.
6. De acordo com o depoimento dos jovens, como os círculos de leitura podem contribuir para o desenvolvimento da leitura do texto literário? Apresente dois argumentos apresentados por eles.

MINIAULA - “Conhecendo e encenando os cartões de função”

Duração: 2 aulas

Objetivo: Apresentar e encenar os cartões de função selecionados para a exploração do texto poético.

Nessa miniaula, os cartões de função serão apresentados aos alunos com o objetivo de auxiliá-los a desenvolver uma visão ampla e abrangente da leitura do texto literário. Com eles, os alunos serão incentivados a explorar os aspectos temáticos e de composição dos poemas selecionados, a fim de adquirirem uma compreensão mais integral. Essa abordagem multifacetada permite que os leitores apreciem os diversos ângulos e interpretações possíveis, contribuindo para o desenvolvimento de habilidades críticas, analíticas e criativas. Dessa forma, as fichas de função se tornam uma valiosa ferramenta de ensino, capacitando os alunos a aprimorar suas competências de leitura e a explorar as múltiplas camadas presentes nas obras literárias, aqui especialmente do texto poético.



Professor,

Na etapa de treinamento do círculo de leitura, será distribuído apenas um cartão de função. Começando pela função de iluminador de passagem, que será estabelecido para todos os integrantes dos grupos. Os demais cartões selecionados - questionador, conector e sintetizador - serão distribuídos em seguida, um a um para os grupos, com o objetivo que os alunos compreendam como cada função é desempenhada dentro do círculo, para, assim, desenvolver mais autonomia, seja no seu grupo (pequeno), seja no grande grupo. A escolha da função de iluminador de passagem se deve à sua natureza, que parece capturar a atenção dos estudantes de maneira eficaz, proporcionando um ponto de partida envolvente para a compreensão mais profunda do texto poético. Além disso, a escolha desta função baseia-se na complexidade da sua tarefa. Optar por uma função inicial mais desafiadora permite que os alunos se familiarizem gradualmente com os cartões de função, construindo confiança e competência ao longo do processo. Entende-se que, na medida em que os demais cartões (questionador, conector e sintetizador) são introduzidos, os alunos são levados a compreender e aplicar cada função de maneira autônoma, promovendo uma participação mais ativa e colaborativa no círculo de leitura, tanto no pequeno quanto no grande grupo.



Lembrete importante!

Nesta oficina, as atividades estão focadas no professor, que deve encenar para os alunos o preenchimento das fichas de função selecionadas.

Atividade 4: Convidar os alunos a se reunirem em círculo, formando um espaço para discussão. Em seguida, o professor oferece a cópia do poema de Roseana Murray (1997), “RECEITA de olhar”, que aborda temática que se avizinha ao poema “Tem tudo a ver”, de Elias José (2002); um dos poemas selecionados para a promoção do letramento literário. O eu-lírico aconselha que a revelação das belezas do mundo exige um olhar inaugural para o cotidiano. Depois da leitura em voz alta do poema, o professor enfatiza as nuances da temática abordada e explica aos alunos a dinâmica do círculo de leitura e a importância das diferentes funções (iluminador de passagem, questionador, conector e sintetizador). Inicia o treinamento com a função de iluminador de passagem, mostrando aos alunos como podem destacar passagens significativas do poema. Em seguida, realiza a discussão com os membros do pequeno grupo, permitindo que todos interajam. Feito isso, introduz-se um a um, os outros cartões: questionador, conector e sintetizador. Explica como cada função contribui para uma compreensão mais profunda do texto poético e, por fim, abre para discussões e esclarecimento de dúvidas. Ao final da atividade de treinamento, promove uma reflexão sobre como a

colaboração e o entendimento das diferentes funções desenvolveram a capacidade de análise e expressão literária dos alunos.



Professor,

Ao utilizar o cartão de iluminador de passagem como ponto de partida, a atividade busca familiarizar os alunos com as diferentes funções, construindo confiança e competência ao longo do processo de leitura literária.

OFICINA II - “Treinando com os cartões de função”

Duração: 2 aulas

Objetivo: Ensaiar e treinar as diversas etapas e fases do círculo de leitura.

Atividade 5: Nesta oficina, os alunos realizam anotações nos cartões de função, após a encenação realizada pelo professor na fase da **Demonstração**. No **Treinamento**, o foco é no aluno, que deve praticar as diversas etapas e fases do círculo de leitura, entender o funcionamento dos cartões de função, bem como tirar dúvidas: “[...] agora serão os alunos que farão as observações e o preenchimento do cartão de função ou a criação de perguntas. O professor pode verificar esse procedimento solicitando que alguns alunos verifiquem com os pares se a atividade foi realizada adequadamente. Se o perceber que o preenchimento está distante do desejado, deve repetir a atividade em uma próxima aula, sempre lembrando aos alunos que estão se preparando para a prática do círculo de leitura” (Cosson, 2021b, p. 67). Esse processo progressivo é fundamental para que os alunos internalizem, adequadamente, os dois momentos cruciais da Modelagem. Para tanto, os alunos farão novamente a leitura do poema de Roseana Murray (1997), “RECEITA de olhar”. Segundo Cosson (2021b), esta etapa é imprescindível para o sucesso e efetividade do Círculo de leitura.



Professor,

Durante essas atividades coletivas, é compreensível que nem todos os alunos terão a oportunidade de apresentar seus cartões de função e registros. No entanto, o professor pode explorar alternativas de compartilhamento, como a verificação em duplas ou até mesmo a coleta desses produtos escritos para uma breve avaliação. Caso a discussão e o registro não alcancem um nível satisfatório de efetividade, esse treinamento pode ser repetido mais de uma vez.

OFICINA III - “Conhecendo o Diário de Leitura”

Duração: 2 aulas

Objetivo: Conhecer a estrutura e a forma de preencher o diário de leitura.



Professor,

Sugere-se que os alunos criem um pseudônimo para o seu diário, forma não apenas de preservar sua identidade, mas também como uma oportunidade valiosa para reinventar a si mesmos. Ao escrever sob um nome fictício, eles têm a chance de explorar novos horizontes e descobrir novas facetas de sua criatividade. O uso do pseudônimo pode incentivar os alunos a se expressarem mais livremente, sem receio de julgamentos, permitindo-lhes desenvolver uma escrita mais autêntica e introspectiva. A utilização de pseudônimos tem a potencialidade de promover um ambiente seguro, proporcionando a liberdade necessária para a exploração de ideias e reflexões mais densas. Desta forma, os estudantes serão encorajados a se conectar mais consigo mesmos, ampliando seus horizontes e adquirindo autoconhecimento.

Atividade 6: Nesta oficina, os alunos receberão orientações sobre como realizar o registro em seus diários de leitura, pois como afirma Cosson (2022, p.158-159): “Na sua versão escolar, o círculo de leitura estruturado começa com um registro escrito das impressões sobre o texto em um diário de leitura as quais depois são organizadas conforme o papel ou função assumida pelo leitor”. Nesse sentido, registra-se como essencial a incorporação desse recurso didático para a promoção do letramento literário. Assim que receberem o diário, os alunos serão convidados, pelo professor, a elaborar um desenho personalizado ou uma frase criativa na capa. Já o pseudônimo, previamente escolhido, será escrito na parte interna da capa do diário. O professor deve enfatizar que o diário é essencial em todas as etapas do círculo de leitura, já que auxilia o professor na avaliação do desenvolvimento do processo de leitura literária. Os alunos deverão anotar aspectos relativos aos cartões de função,

mesmo que se familiarizem com a dinâmica dos registros. Também as perguntas norteadoras, que guiam a discussão oral, antes de serem compartilhadas com o grupo, também devem ser registradas no diário de leitura. O diário é, ainda, espaço para anotar dúvidas, questionamentos e impressões de leitura, bem como estabelecer uma relação íntima e pessoal com o texto lido, como reforça Rouxel (2012), expressas pelas reações e/ou emoções do leitor.



Professor,

Nesta oficina, os estudantes conhecem o diário de leitura, suas especificidades e são instruídos a fazer anotações, que acontecem tanto em sala de aula quanto extraclasse. Nesta fase, a de **Treinamento**, os alunos deverão ter como matéria de reflexão o poema de Roseana Murray (1997), "RECEITA de olhar". Importante destacar que cada estudante já deve estar com seu diário em mãos no dia desta oficina.

OFICINA IV - "Motivação inicial: ao encontro da Linguagem Poética"

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Estimular a criatividade e a expressão dos alunos, além de promover a criação de vínculos com as palavras que compõem o poema selecionado e suas próprias experiências e emoções.
- Compreender que as palavras são carregadas de sentidos, afetos, sons, cores, cheiros, formas etc.



Professor,

As palavras que comporão essa atividade foram selecionadas dos quatro poemas em estudo. Dentro da caixa surpresa estarão palavras como: pássaro, plumagem, dor, alegrias, cheiros, cores, formas, sabores, música, mundo, sorriso, lágrimas, morte, pão, arco-íris, lua, estrelas, sol, verde, fruto, flores, olhos, chuva, anel, luva, chão, ares, dinheiro, doce, brincar, estudo, correr, ficar tranquilo, crianças, lindas, dentes, óculos, iguais, diferentes, gelado, quente, fome, gente, trem, palavra-chave, silêncio, palavras, macias, redondas, pedras, poemas, páginas, amor, destruindo, recomeça, recria, memória, sede e, inclusive, a palavra poesia.

Atividade 7 (motivação): Convidar a turma de alunos para sentar em círculo, de modo a formar um espaço de conversa. Como motivação, farão a atividade

“Ciranda das palavras”, composta pela seleção de algumas palavras dos quatro poemas em estudo, as quais estarão dentro de uma caixa surpresa. Ao sortear a palavra, o aluno deve lê-la em voz alta e dizer o que pensou, sentiu, lembrou e/ou imaginou, no momento em que a leu. Em seguida, deve fixá-la no painel da sala de aula intitulado “Além da palavra há poesia...”. Objetiva-se proporcionar uma exposição visual dos vocábulos, que servirá como referência e estímulo aos alunos ao longo das próximas atividades. Essa prática não apenas reforça o comprometimento com a apreciação poética, mas também cria um ambiente propício para o desenvolvimento contínuo de discussão e análise, promovendo uma imersão mais profunda no universo poético.



Professor,

É importante que fique atento às respostas dos alunos durante a atividade para que possa usá-las como base para a discussão posterior. Além disso, deve permitir que os alunos comentem e tenham a oportunidade de se expressar e compartilhar suas opiniões.



Sugestão

O professor pode continuar a atividade até acabarem as palavras da caixa. Dependendo das experiências vividas por cada indivíduo, as palavras transmitem sentidos e percepções diferentes. O intuito desta atividade é mostrar que as palavras têm cheiros, gostos, cores, sons, podem ser macias ou ásperas, rudes ou carinhosas.

Atividade 8: Após todos os alunos retirarem uma palavra e falarem sobre ela, farão o registro no diário de leitura e também um breve comentário sobre como foi desenvolver a atividade. E, para finalizar, farão a discussão oral sobre suas anotações. Nesse momento, o professor deve mediar e organizar os comentários, instigando-os a perceber que a palavra é mais do que ela diz, que se pode atribuir a ela outros sentidos, diferentes daqueles que usamos no cotidiano.

Atividade 9: Exibir o vídeo “Professor aborda os benefícios que a leitura de poesia proporciona” aos alunos. Após a exibição do vídeo, o professor promoverá e mediará uma discussão a respeito de algumas questões suscitadas pelos vídeos (ou outras que julgar conveniente).



Professor,

o vídeo mostra a importância de perceber a poesia no cotidiano e os benefícios de sua leitura.

Vídeo (1:34):

<https://www.youtube.com/watch?v=sFgPArZSCz8&t=7s>



Lembrete importante!

As questões devem ser respondidas, primeiramente, no diário de leitura para que depois haja o compartilhamento oral.



Sugestão de roteiro para discussão oral sobre o vídeo:

1. Segundo o professor, por que é importante aprender a ler e apreciar poesia? Escreva a respeito.
2. Você concorda com a afirmação do professor de que a leitura de poesia pode ajudar a refletir sobre suas próprias experiências e emoções de uma forma mais profunda? Por quê?

ETAPA 2 - “A PRÁTICA” (fase de execução do círculo)



Professor,

Após o período da modelagem inicial, quando o funcionamento do círculo, etapas e fases são apresentadas aos alunos em detalhes, começa a prática propriamente dita do círculo de leitura. Essa etapa se subdivide em seis fases:

1. **Seleção das obras (dos poemas)**
2. **Formação dos grupos**
3. **Cronograma**
4. **Encontro inicial**
5. **Encontros mediais**
6. **Encontro final**

Duração: 2 aulas

Objetivo: Estimular os alunos a interpretar os poemas, identificando suas nuances e relações com experiências pessoais e coletivas, promovendo uma leitura ativa e reflexiva.

Atividade 10: Sentados em círculo e divididos em seis grupos de até quatro integrantes, os alunos receberão um “pacotinho de poesia”, contendo 8 poemas, com temas cotidianos que habitam o universo infantil/juvenil enlaçados pela poesia, juntamente com balas para adoçar o paladar e a mente: Cecília Meireles (2012), Elias José (2002), Ruth Rocha (1993), Manuel Bandeira (2005), Solano Trindade (1996), Roseana Murray (2012), Horácio Dídimo (1984) e Cora Coralina (1998) (ANEXO B). A seguir, cada grupo selecionará um poema do “pacotinho de poesia” que, depois de declamado, será objeto de algumas perguntas, que deverão ser registradas no diário de leitura para discussão oral com o restante da turma; um integrante será o porta-voz de cada grupo. Em caso de dificuldades com vocabulário dos poemas, dicionários estarão à disposição da turma.



Sugestão de roteiro para discussão oral:

1. Qual o tema do poema sorteado por seu grupo? Apresente.
2. Quais versos e/ou palavras chamaram mais a sua atenção? Explique.
3. Ao ler o poema, que sentimentos/emoções despertou em vocês? Argumente.
4. Encontrou dificuldades para ler o poema selecionado? Se sim, quais estratégias utilizou para sanar as dúvidas?

Atividade 11: “Lendo poesias”: cada grupo fará a leitura oral do poema sorteado. O professor pode estimulá-los a ler de forma triste, em tom de protesto, de forma jogralizada, entre outras. Em seguida, farão comentários orais sobre suas impressões a respeito da atividade e, depois, registrarão no diário de leitura para compartilharem com a turma.

OFICINA V - “Iniciando o estudo do poema “Tem tudo a ver”: conhecendo o autor e a obra em que o texto poético foi publicado”

Duração: 1 aula

Objetivos:

- Apresentar fisicamente a obra em que o poema “Tem tudo a ver” foi publicado, a fim de que os alunos lancem hipóteses de leitura sobre a capa, o título da obra, elementos gráficos, entre outros.

- Apresentação da biografia, produção literária e curiosidades sobre o autor.

- Exibir uma entrevista com o autor.



Professor,

Esta pesquisa trabalha com uma miscelânea de poemas de diversos autores, o que torna financeiramente inviável a compra de exemplares de cada um dos títulos para o manuseio dos alunos. No entanto, como uma alternativa para contornar essa limitação e ainda proporcionar atividades enriquecedoras para os estudantes, o professor, com um exemplar físico em mãos, fará a exploração do projeto gráfico-editorial do livro *Segredinhos de amor*, de Elias José (2002) em interação com a turma, chamando a atenção para os elementos paratextuais (título, capa, contracapa, relação entre texto e imagens etc).



Professor,

A obra apresenta uma seção sobre a vida pessoal e profissional do autor, na qual é mostrada, brevemente, a sua trajetória acadêmica e sobre como foi escrever as poesias para o livro *Segredinhos de amor*. Realize a leitura com os alunos. Depois, chamar a atenção dos alunos sobre as reflexões do autor sobre poesia e seus próprios poemas. Exiba também o vídeo com a entrevista “Elias José fala sobre literatura e artesanato” e, por fim, visite o site do Instituto Cultural Elias José para os alunos o conhecerem.

Vídeo (3:23):

<https://www.youtube.com/watch?v=OeLEeK0tqx0>

Site: <https://eliasjose.com.br/>
com acesso em 03 de set de 2023



VÍDEO



SITE

Atividade 12: Após a apreciação sobre o projeto gráfico e os elementos paratextuais da obra, da leitura da biografia do autor, da apreciação da entrevista e da visita ao *site*, sugere-se algumas questões para reflexão e debate.



Sugestão de roteiro para discussão oral:

1. Qual o impacto visual que a capa do livro *Segredinhos de Amor* causou em você? Comente.
2. Tendo em vista o projeto gráfico-editorial, por que, na sua opinião, a obra tem como título *Segredinhos de amor*? Formule hipóteses.
3. A partir da capa do livro, consegue estabelecer alguma relação com o título do poema "Tudo a ver"? Faça comentários.
4. Em relação ao vídeo, o autor compara o trabalho do escritor ao do artesão. O que eles têm em comum e no que se diferenciam, segundo Elias José?
5. Na entrevista, Elias José apresenta um conceito de poesia. Você concorda? Por quê?
6. No final do vídeo, o escritor afirma que a Literatura é uma forma de arte. Você concorda? Apresente sua opinião.



Professor,

Pedir para os alunos registrarem as respostas às perguntas acima e outras impressões observadas no momento da discussão oral no diário de leitura, para que, posteriormente, durante a leitura do poema "Tudo a ver", seja possível verificar se as hipóteses levantadas se confirmam ou não.

5. ENCONTROS MEDIAIS - “Compartilhamento de leituras”

TEM TUDO A VER

A poesia
tem tudo a ver
com tua dor e a alegria
com as cores, as formas, os cheiros
os sabores e a música
do mundo.

a poesia
tem tudo a ver
com o sorriso da criança
o diálogo dos namorados,
as lágrimas diante da morte,
os olhos pedindo pão.

A poesia
tem tudo a ver
com a plumagem,
o voo e o canto dos pássaros,
a veloz acrobacia dos peixes,
as cores todas do arco-íris,
o ritmo dos rios e cachoeiras,
o brilho da lua, do sol e das estrelas,
a explosão em verde, em flores e frutos.

A poesia
— é só abrir os olhos e ver —
tem tudo a ver
com tudo.

(Elias José, 2002, p. 6-7)



Professor,

Os encontros em que se discute a obra têm uma estrutura semelhante, com cinco momentos distintos:

- 1. Orientação**
- 2. Discussão**
- 3. Registro**
- 4. Organização**
- 5. Comentário**

OFICINA VI - “Efeitos de sentido”

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Apresentar os conceitos de denotação, conotação e a plurissignificação do texto literário;
- Reconhecer e identificar os efeitos de sentido promovidos pelas figuras de linguagem no poema;
- Analisar a estrutura do poema e explorar seus efeitos de sentidos.

Atividade 13: Com a cópia do poema “Tem tudo a ver” em mãos, os alunos acompanham a leitura que a professora faz e, em seguida, assistem ao vídeo de Francine Maria, declamando o poema de Elias José, na Bienal do Ceará, em 2017. Após a exibição do vídeo, o professor apresenta alguns questionamentos para a discussão oral no Círculo de leitura.



Professor,

O vídeo mostra a leitura declamada do poema “Tem tudo a ver” de Elias José realizada por uma menina que aparenta ter a mesma idade dos alunos do 6º ano, que transmitiu toda emoção e a essência do poema de maneira envolvente e cativante diante do público da Bienal do Ceará em 2017.

Vídeo(1:13):

<https://www.youtube.com/watch?v=cDsdpHDegos&t=14s>



Sugestão de roteiro para discussão oral:

1. Como avalia as leituras declamadas do poema? Foram diferentes? Se sim, em quais aspectos? Comente.
2. Manifeste a sua opinião sobre a performance de Francine Maria na leitura do poema.
3. Na sua opinião, como a leitura declamada pode influenciar a compreensão e a apreciação do conteúdo do poema? Explique.



Professor,

Nessa etapa, é fundamental orientar os alunos a examinarem de maneira mais detalhada o campo semântico do poema, notadamente focalizando a expressão "tem tudo a ver". Essa análise visa a desvendar as nuances semânticas, as associações de ideias e os possíveis simbolismos presentes no poema. Para tanto, incentivar os estudantes a identificarem elementos como metáforas, alusões ou outros recursos literários, a fim de chamar atenção para a constituição da linguagem poética. Essa abordagem mais minuciosa permitirá aos alunos uma apreciação mais sofisticada do poema, encorajando-os a uma interpretação crítica e uma compreensão mais abrangente de suas camadas de significado.

1. O momento de orientação:

Atividade 14: Considerando que essa fase deve ser breve (tempo limitado de 10 a 15 minutos) e focada em um único tema, o professor revisita a atividade "Ciranda das palavras" desenvolvida na (Oficina V), destacando que na poesia as palavras têm, frequentemente, seus significados comuns distorcidos/alterados e adquirem características sensoriais como cheiro, cor e som.

2. O momento da discussão

Atividade 15: Os alunos se reúnem em pequenos grupos, cada um com uma cópia do poema "Tem tudo a ver", de Elias José, para fazer a leitura de acordo com o cartão de função recebido. Cada grupo recebe quatro folhas correspondentes aos cartões de função: iluminador de passagens, conector, questionador e sintetizador para preencher, antes da discussão no grande grupo. Durante aproximadamente 30 a 50 minutos, os participantes trabalham em seus grupos. Este momento propicia a partilha das leituras individuais, com os membros debatendo livremente o que conseguem extrair do poema até o momento. Essa atividade busca aprofundar a compreensão do texto e promover a discussão colaborativa entre os alunos.



Sugestões de questões para discussão no pequeno grupo para cada cartão de função:

Cartão de função: Conector

Sugestão de questões para a discussão no grupo:

1. Encontre conexão entre o poema (ou parte dele) e sua experiência pessoal, outros textos que você já leu ou eventos do mundo real.
2. Como essa conexão amplia ou aprofunda sua compreensão do poema?

Cartão de função: Iluminador de passagem

Sugestão de questões para a discussão no grupo:

1. Identifique uma passagem do poema que você considera especialmente significativa ou interessante. Justifique.
2. Por que essa passagem chamou sua atenção? O que ela revela sobre o tema, a linguagem ou a estrutura do poema?

Cartão de função: Questionador

Sugestão de questões para a discussão no grupo:

1. Formule uma pergunta que surgiu durante a leitura do poema e que você gostaria de discutir com o grupo.
2. Qual é a importância dessa pergunta para a compreensão do poema? Como ela pode estimular novas reflexões ou interpretações?

Cartão de função: Sintetizador

Sugestão de questões para a discussão no grupo:

1. Resuma brevemente as principais ideias ou impressões que você teve durante a leitura do poema.
2. Como essas ideias se relacionam com o tema central do poema ou com outras interpretações discutidas pelo grupo?



Professor,

Essas questões podem orientar a discussão dentro dos grupos e promover uma análise mais profunda e colaborativa do poema "Tem tudo a ver", de Elias José (2002).

Atividade 16: *Círculo de leitura e compartilhamento*

Para este encontro, que deve durar aproximadamente entre 30 a 50 minutos, o professor pode reservar um espaço que seja fora da sala de aula, como a biblioteca ou o pátio da escola, e solicitar aos alunos que se organizem em um grande círculo para que compartilhem seus cartões de função e possam discutir suas descobertas e trocar impressões.

3. O momento do registro

Atividade 17: Incentive os alunos, após a discussão no grande círculo de leitura a ampliarem suas anotações em seus diários de leitura, e também a refletir sobre a atividade. Sugira perguntas orientadoras: "Como o cartão de função atribuído a você influenciou na sua compreensão do poema?" Isso proporcionará uma oportunidade para consolidar aprendizados individuais e promover reflexões sobre a experiência de leitura coletiva.

4. O Momento da Organização:

Atividade 18: Conforme previsto nesta fase, o professor anuncia o assunto a ser discutido no próximo encontro para dar continuidade ao processo de ensino e aprendizagem da linguagem poética. Compreender que as palavras podem ter significados literais (denotativos) e, ao mesmo tempo, adquirir significados simbólicos, subjetivos e figurados (conotativos) em contextos literários.

5. O Momento dos Comentários:

Atividade 19: Nesta etapa, que dura de 10 a 15 minutos, o coordenador do dia (um aluno de cada grupo ou um único aluno representando todos) faz uma síntese das atividades desenvolvidas. Já o professor pode oferecer orientações consideradas relevantes para o bom funcionamento do círculo ou sobre aspectos ligados ao poema (formais e temáticos). Isso marca o final desta etapa do encontro.



Professor,

Conforme as questões forem lançadas no círculo é importante que sejam discutidas e não somente respondidas mecanicamente. Portanto, nessa etapa, sua mediação é importantíssima para guiar e estimular a discussão entre os alunos.

MINIAULA - “A plurissignificação da linguagem literária”

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Compreender que as palavras podem sofrer alterações de sentido conforme o tratamento dado pelo poeta (associações com experiências sensoriais, sentimentos e/ou imagens que vão além do seu significado literal).

- Refletir sobre a força da linguagem poética em transpor a realidade por meio das palavras.

Atividade 20: Comece lendo o poema "Tem tudo a ver" em voz alta para a turma e, em seguida, convide os alunos a lerem o poema em grupo, destacando as palavras e expressões que despertam imagens mentais, sentimentos ou associações. A fim de auxiliá-los na compreensão de que as palavras sofrem alterações de sentido, conforme o tratamento que lhes dá o poeta.



Sugestão de questões norteadoras para a discussão oral no círculo de

1. Há repetições de palavras ou expressões no poema? O que elas sugerem? Justifique.
2. Qual é a mensagem central do poema? Comente.
3. O que significa dizer que "A poesia/ tem tudo a ver/ com tua dor e a alegria"? Como isso se relaciona com a ideia central do poema?
4. Há elementos da vida cotidiana apresentados no poema? Quais? Retire versos que ilustrem a sua resposta.
5. Como as cores, formas, cheiros e sabores podem ser representados no poema "Tem tudo a ver"? Retire versos que comprovem a sua resposta.



Professor,

No poema, as palavras se comportam de modo variável, adquirindo significados conforme o tratamento que lhe dá o poeta. Há duas modalidades de expressão:

- **Sentido denotativo/próprio das palavras**, refere-se a uma interpretação literal, que se distancia das múltiplas dimensões semânticas que as palavras, ou enunciados, podem sugerir. Isso implica em adotar uma linguagem direta e impessoal, rejeitando formas carregadas de subjetividade, como é comum em discursos científicos e didáticos. Segundo Candido (2004b, p. 111), é aquela que é usada "[...] no seu exato sentido, o conceito a transmitir: o significado não sofre qualquer alteração". No entanto, é importante notar que, em textos literários, especialmente os poéticos, mesmo o sentido denotativo se prende à polissemia e à vida histórica da palavra.

- **Sentido conotativo/figurado das palavras**, constitui-se a partir do sentido denotativo e literal das palavras, "[...] isto é, os textos literários conservam e transcendem simultaneamente a literariedade das palavras" (Silva, 1990, p. 229). Para reforçar este conceito, Silva (p. 227-232) promove uma discussão em torno desse assunto falando da complexidade e da riqueza semântica dos signos linguísticos, especialmente no contexto da conotação e plurissignificação. O autor explora a ideia de que as palavras não têm significados fixos e únicos, mas, ao contrário, são suscetíveis a várias interpretações e

associações de significado. A conotação, segundo o teórico, refere-se às diversas sugestões e associações que uma palavra pode evocar, além de seu significado literal. Isso ocorre devido às experiências individuais, contextos culturais e emoções associadas à palavra. A plurissignificação diz respeito à multiplicidade de significados que uma palavra pode ter, dependendo do contexto e das interpretações individuais. Silva (1990) destaca como a língua é dinâmica e como as palavras podem adquirir novos significados ao longo do tempo.

Candido (2004b) também afirma que, na linguagem literária, ocorrem igualmente as duas modalidades de expressão. O poeta usa as palavras em sentido próprio e em sentido figurado, mas de maneira diferente do que ocorre na linguagem cotidiana. Mesmo as palavras em sentido próprio são deslocadas do seu sentido geral, e as palavras com sentido figurado são usadas “[...] com um senso de pesquisa expressional, de criação, de beleza, explorados sistematicamente, o que lhes confere uma dignidade e um alcance diversos dos que ocorrem na fala diária (Candido, 2004b, p. 113). O estudioso observa, também, que na linguagem figurada as palavras sofrem distorções de sentido, porque se atribui a certos objetos de pensamento atributos que pertencem a outros, isto é, leva-se atributos de uma palavra ou categoria de palavras para outras: “Meu irmão é bom como leite”. Neste caso, ocorre a símile, que é transferência de sentido por intermédio de comparação explícita, uma vez que é dado de maneira clara o elemento lógico de contaminação entre significados, a palavra “como” (há outras como “parece”, “igual a”).

Já a metáfora, segundo Candido (2004b, p. 122), caracteriza-se igualmente pela transposição de sentido, mas aqui o elemento de comparação lógica é suprimido: “Temos a transferência de sentido em toda sua pureza, a identificação de realidades diversas efetuada apenas pela proximidade, que desencadeia a proximidade desejada pelo poeta”. Na metáfora, não há a interferência de qualquer elemento intencional - “fogo do olhar”, “arder em febre” -, o que concorre para um processo comparativo, “mais poética”, “mais visceral”, “[...] parecendo ‘criar’ uma realidade diversa, que se apresenta na sua integridade, sem justificativa, sem desculpas, sem recurso a um elemento discursivo de prova que nos arraste para o universo prosaico da razão e da lógica” (Candido, 2004b, p. 122).

Palestra: Os alunos receberão a visita do estagiário (ex-aluno da professora regente), que fará uma palestra sobre poesia, compartilhando suas próprias criações poéticas. A partir de suas criações poéticas, o estagiário convidará os alunos a notarem as associações e transferência de sentidos efetuadas, bem como a perceber que as palavras podem evocar sensações, sentimentos e experiências sensoriais. Em seguida, a turma será desafiada a criar um poema coletivo, considerando as provocações oferecidas pela linguagem poética, o qual será exposto em um painel na sala de aula.



Professor,

Sempre que necessário, é importante oferecer conceitos sobre rima, verso e estrofe, relacionando esses elementos ao conhecimento prévio dos alunos.

Rima é a combinação de sons semelhantes, que podem aparecer no final de versos diferentes, no interior do mesmo verso ou em posições variadas, sempre criando um parentesco fônico (Goldstein, 2005, p.44). Verso é cada linha do poema, enquanto estrofe é cada grupo de versos. Um poema pode conter uma ou várias estrofes, sendo que cada estrofe pode ter um número variado de versos. Esses conceitos fundamentais ajudam na compreensão e análise de poemas. Importante, porém, destacar, que o estudo da estrutura do poema deve vir acompanhado dos seus efeitos de sentido.

Elementos estruturais da linguagem poética

De acordo com Coelho (1986, p. 53), a linguagem poética sempre foi estruturada por elementos como metro, ritmo, rima, estrofe e sinais de pontuação. Mesmo com a ruptura do verso metrificado no século XX, a criação poética continuou sujeita a certos padrões formais, como esquemas métricos, rítmicos, rítmicos e estróficos. Essas características específicas podem variar ao longo das épocas, mas nunca deixaram de existir. Atualmente, a linguagem poética se libertou das restrições formais e das fórmulas elitistas seguidas pelos poetas no passado. O que ocorre é uma combinação de elementos estruturais tradicionais que moldaram a poesia com as estruturas formais que foram conquistadas na atualidade. A autora traz contribuições significativas na definição dos elementos estruturais da linguagem poética. Em suas análises, Coelho aborda minuciosamente componentes fundamentais, tais como:

1. o metro: que é “percebido de imediato na leitura do poema” e define o metro como “[...] a medida das sílabas que formam a linha poética (ou verso). É pela contagem das sílabas métricas que se determina o tipo de metro” (1986, p. 54).

2. o ritmo: responsável pela fluidez e musicalidade, mas também traz outros registros teóricos a saber. O ritmo em linguagem que configure “uma sucessão alternada de sons tônicos e átonos, repetidos com intervalos regulares. Seja prosaica ou poética, toda linguagem apresenta um ritmo” (1986, p. 60). O ritmo emerge da adequada combinação entre a duração, os acentos e as pausas das sílabas métricas, resultando em uma cadência característica e harmoniosa (1986, p.60).

3. o verso livre: “[...] são aqueles que não estão condicionados por nenhum esquema a priori, articulam-se livremente entre si para a formação dos blocos poéticos” (Coelho, 1986, p. 56).

4. a rima: que confere harmonia e musicalidade por meio da repetição Sonora (Coelho, 1986, p. 61).

5. a estrofe: “Completa a estrutura formal do poema o agrupamento das linhas poéticas em blocos [...]” (Coelho, 1986, p. 64).

6. e os sinais de pontuação: “[...] dividem-se em signos pausais (= o ponto, a vírgula, o ponto e vírgula, os parênteses) e signos melódicos (= pontos de interrogação, exclamação e reticências). Finaliza dizendo que “Em poesia tanto o espaço em branco quanto os sinais de pontuação assinalam as pausas da leitura (Coelho, 1986, p. 67).

Atividade 21: Forme quatro grupos, cada um com cinco participantes. Cada aluno, independentemente do grupo, será designado como sintetizador. Utilizando o cartão de função de sintetizador, os alunos lerão o poema, concentrando-se em identificar e destacar aspectos do poema que lhe chamou a atenção – associação das palavras e das ideias entre si, sentimentos provocados pelo poema, mensagem, etc. –, os quais devem ser registrados no diário de leitura, para compartilhamento. Em grupos menores, cada participante compartilha o seu registro trocando ideias e perspectivas. Cada grupo consolida as sínteses individuais em um texto coletivo. Depois, reúna todos os grupos com o objetivo de fomentar a troca de ideias e promover discussões sobre as diferentes interpretações. Após a discussão, incentive os alunos a refletirem sobre como a síntese coletiva enriqueceu a compreensão do poema. Registros individuais dessas reflexões devem ser feitos no diário de leitura.

OFICINA VII – Entre imagens e palavras: explorando a interação entre a tela de Bakun poesia de Helena Kolody (1995), “Araucária”

Duração: 4 aulas

Objetivos:

- Desenvolver a percepção dos alunos para a interpretação da paisagem representada na tela “Quintal com Araucárias”, de Miguel Bakun, e no poema “Araucária”, de Helena Kolody, promovendo a construção de significados a partir da interação entre diferentes formas de expressão artística.
- Ressaltar como a poesia consegue traduzir, por meio de palavras, aspectos da paisagem visual, permitindo uma experiência estética que integra múltiplas linguagens.

Atividade 22: Mostre a tela de Miguel Bakun, “Quintal com Araucárias”, e solicite aos alunos que observem a paisagem apresentada. Para tanto, pode sugerir algumas perguntas para suscitar a exploração da tela.



Professor,

Da tela de Bakun, forneça cópias coloridas para os participantes. Utilize também recursos visuais, como slides, para exibir a imagem. Antes de começar, explique brevemente o propósito da atividade: ampliar a percepção poética dos alunos sobre as paisagens e situações cotidianas.



Sugestão de questões norteadoras para a exploração oral da tela:

1. O que mais chama a sua atenção quando olha para esta paisagem? Comente.
2. Que sentimentos ou sensações essa paisagem desperta em você? Explique.
3. Conseguem imaginar algum som associado a esta paisagem? Expresse a sua opinião.
4. Como vocês descreveriam a textura das Araucárias e da vegetação ao redor? Parecem ser ásperas, suaves, rugosas ou algo diferente? Apresente a sua impressão.
5. Qual é a impressão que essa árvore transmite para você? Ela parece ser forte, tranquila, misteriosa, acolhedora ou algo diferente? Comente.
6. O que vocês gostariam de fazer ou explorar neste espaço? Comente.
7. Conseguem relacionar a imagem das Araucárias com experiências pessoais ou histórias que já ouviram?



BAKUN, Miguel. Quintal com araucárias. [S.d.]. Óleo sobre tela, 45 x 55 cm. Col. Museu Oscar Niemeyer. In: MUSEU OSCAR NIEMEYER (Brasil). Miguel Bakun na beira do mundo: catálogo da exposição comemorativa ao centenário de nascimento do artista, 15 de abril de 2010 a 29 de agosto de 2010. Curitiba, 2010. p. 31. 120 p.



Professor,

Ao analisar a tela, observe a grandiosidade das Araucárias, que sempre se destacam da vegetação comum. Estas árvores possuem um tronco reto, sem ramificações, e somente perto da copa apresentam galhos mais finos, cuja disposição forma uma estrutura espinhosa semelhante a uma taça. Na paisagem retratada, essa disposição se torna evidente. A vegetação, sob os troncos eretos das Araucárias, aparece de forma desfigurada, com manchas esbranquiçadas e outras mais escuras, não alcançando sequer metade da altura dos troncos dos pinheiros. A Araucária é uma árvore típica da flora característica do estado do Paraná, sendo retratada em várias obras literárias, inclusive nas criações poéticas de Helena Kolody.



Professor,

No texto, a autora explora a identificação do eu lírico com a Araucária, devido à sua postura autêntica e solitária. Ela destaca as características marcantes do tronco da árvore na primeira estrofe, descrevendo-o como reto e robusto, geralmente desprovido de galhos abaixo de sua altura. Na segunda estrofe, os galhos são comparados a braços, ressaltando sua rigidez. Na estrofe seguinte, a ênfase recai sobre a nudez e a rugosidade da árvore, que não possui folhas ou flores. Por fim, a copa da Araucária é detalhada como uma taça aberta para o infinito. Já na última estrofe, destacando seu papel como abrigo para ninhos de pássaros entre os espinhos. A grandiosidade da árvore é destacada tanto na poesia quanto na pintura, pois os pinheiros se destacam entre as demais árvores da vegetação, que são mais baixas e formam uma massa desordenada. A imponência da árvore é evidenciada tanto no poema de Kolodyano quanto na pintura de Bakun, pois os pinheiros se sobressaem em relação às outras árvores da vegetação, que são mais baixas e se agrupam de forma desordenada.

Inicie a atividade explicando a importância de observar o mundo ao redor com sensibilidade e expressar essas observações por meio da escrita poética. Destaque como a poesia pode capturar a essência e a beleza de paisagens e texturas de uma maneira única. Observe a grandiosidade das árvores, destacando seus troncos retos e a disposição dos galhos que formam uma estrutura semelhante a uma taça. Analise a relação entre a paisagem retratada na imagem e a descrição das Araucárias, destacando como a vegetação sob os troncos eretos das árvores aparece de forma desfigurada, com manchas esbranquiçadas e outras mais escuras.

Atividade 23: Em seguida, apresente o poema "Araucária" de Helena Kolody (1995) aos alunos, que deve ser lido em voz alta. Provoque-os a explorar os atributos dados à Araucária pelo eu lírico – "uma coluna verde-escura", "braços hirtos e serenos", "odor agreste da resina", "taça verde no infinito", etc.) –, levando-os a perceber como a paisagem/Araucária é descrita poeticamente. As reflexões devem ser registradas no diário de leitura. A fim de ajudá-los a estabelecerem significados entre o legível e o visível, sugere-se algumas perguntas norteadoras. Conclua a atividade destacando a força da linguagem poética em transpor, pelas palavras, a realidade que nos cerca.

Araucária

Araucária,
nasci forte e altiva,
solitária.
Ascendo em linha reta
uma coluna verde-escura
no verde cambiante da campina.
Estendo braços hirtos e serenos.

Não há na minha fronde
nem veludos quentes de folhas,
nem risos vermelhos de flores,
nem vinhos estonteantes de perfumes.
Só há o odor agreste da resina
e o sabor primitivo dos frutos.

Espalmo a taça verde no infinito.
Embalo o sono dos ninhos
ocultos em meus espinhos,
na silente mudez do meu isolamento.

(Helena Kolody, 1995)



Sugestão de questões norteadoras para discussão oral no círculo de leitura:

É fundamental que os alunos reflitam sobre as questões abaixo e registrem suas impressões e opiniões no diário de leitura. Tais questionamentos os auxiliarão a entender sobre a relação entre o poema estudado e a imagem apresentada, promovendo uma análise comparativa e enriquecedora.

1. Como a descrição das Araucárias no poema – em palavras – assemelha-se com a imagem apresentada pela tela? E em quais aspectos diferenciam-se? Argumente a partir de versos retirados do poema de Kolody.

2. A Araucária assume características humanas, figura de linguagem denominada personificação. Como é possível depreender isso do poema? Argumente.

3. A emoção e/ou sentimento despertado pela leitura da poesia é diferente ou igual quando lê a imagem/tela? Por que? Faça suas considerações.

4. No poema, a árvore parece ser um lugar seguro para os pássaros. Por quê? Retire trechos do poema que fundamentam a sua resposta.

Observação da paisagem e expressão poética



Professor,

Essa atividade visa a conectar a observação direta da natureza com a expressão criativa, proporcionando aos alunos uma oportunidade única de explorar a riqueza de detalhes ao seu redor e traduzi-los em poesia.

Atividade 24: Os alunos, munidos de seus diários de leitura são levados à área verde, próximo ao pátio da escola, para explorar a paisagem ao seu redor. Os estudantes são estimulados a capturar não apenas a aparência física, mas também as sensações, sentimentos e impressões que a paisagem evoca em suas mentes e corações. Após a exploração do ambiente são convidados a produzir poesias que expressem a essência do que observaram, usando metáforas, comparações e outros recursos poéticos aprendidos. Para orientar a produção do poema de forma eficaz, é importante sugerir aos alunos um roteiro que os guie no processo criativo, que deve ser registrado no diário de leitura.



Sugestão de roteiro para a produção do poema:

1. Escolha algum aspecto da paisagem (som, olfato, visão etc.) que mais tenha chamado a atenção ou despertado sentimentos. Pergunte-se: O que mais chama a minha atenção quando vejo esta imagem? Que sentimentos/emoções desperta em mim (saúde, alegria etc.).
 2. Deixe sua criatividade fluir enquanto escrevem o poema.
 3. Utilize os recursos poéticos para expressar suas ideias de forma autêntica (rima, versos, estrofes, figuras de linguagem etc.).
 4. Tente conectar a imagem observada com o seu interior ou com o mundo.
- OBS.:** A escrita poética é um diálogo consigo mesmo e com o mundo através da palavra.

Encontro Final - “Reflexões poéticas e apresentação”



Professor,

O encontro final marca o encerramento do estudo do poema e deve ser conduzido em três etapas principais:

1. **Reunião do Grupo**
2. **Apresentação e Reflexão Coletiva**
3. **Autoavaliação e Avaliação**

Duração: 1 aula

Objetivos:

- Consolidar o aprendizado dos alunos em relação ao poema "Tem tudo a ver" de Elias José.
- Facilitar a troca de experiências criativas entre os alunos.
- Promover a reflexão sobre o processo de criação poética e a observação da natureza.
- Avaliar a participação, a colaboração e a compreensão do texto pelos alunos, identificando áreas de melhoria.

Atividade 25: (1. *Reunião do grupo*): Os alunos se reúnem em pequenos grupos para revisar e discutir os detalhes finais relacionados à apresentação da leitura - preparada pelo grupo - do poema “Tem tudo a ver” (José, 2002), aos demais colegas, o que pode incluir a revisão de pontos-chave do texto, a organização de como apresentarão e quais aspectos desejam destacar para a

turma (2. *Apresentação e reflexão coletiva*): Em seguida, os alunos formam um grande círculo, em que cada grupo realiza a sua apresentação da leitura do poema com atividades diferenciadas, como em forma de um jogral, o uso de música, imagens, adereços ou até uma simples exposição oral da interpretação do poema que o grupo fez. Durante as apresentações os alunos podem destacar os elementos que consideraram mais importantes ao longo do desenvolvimento das oficinas. O professor atua como mediador orientando e organizando a discussão. (3. *Autoavaliação e Avaliação*): Após as apresentações, cada aluno, individualmente, preenche uma **ficha de autoavaliação** sobre sua participação nas atividades do Círculo de leitura, fornecida pelo professor, que também realiza as suas observações avaliativas em uma ficha (anexo C) ou em seu diário de bordo a avaliação do desempenho de cada aluno.

Entre Círculos: Conexões e continuidade no Círculo de leitura

O Círculo de leitura é uma metodologia educacional que valoriza a troca de experiências e o aprofundamento coletivo no estudo de textos literários. Essa abordagem se baseia na leitura compartilhada, na análise colaborativa e na discussão aberta, criando um ambiente em que cada participante contribui para a construção do conhecimento. No contexto do círculo de leitura, a análise do poema "Tem tudo a ver", de Elias José (2002), serve como ponto de partida para explorar a ideia de que a poesia está presente em todos os aspectos da vida cotidiana.

Tem tudo a ver é um poema que convida os leitores a enxergar a poesia nas pequenas coisas do dia a dia, destacando a interconexão entre os elementos do cotidiano. No círculo de leitura, os pressupostos metodológicos de leitura compartilhada e análise colaborativa são aplicados para desvendar as camadas de significado do poema. A leitura em voz alta permite que os participantes apreciem a musicalidade e a cadência das palavras de Elias José, enquanto a análise colaborativa promove uma reflexão conjunta sobre a mensagem central do poema. Esse processo ajuda os leitores a perceberem como a poesia pode ser uma forma de expressão universal, presente em tudo ao nosso redor.

A transição entre os poemas de Elias José e Cecília Meireles no Círculo de leitura oferece uma continuidade rica e multifacetada. Ao iniciar com "Tem tudo a ver", os participantes são incentivados a reconhecer a poesia nas coisas simples e cotidianas. Em seguida, ao explorar "Ou isto ou aquilo", a atenção se volta para as escolhas e dilemas que moldam nossas vidas, utilizando uma forma poética mais tradicional. Essa combinação de conteúdo e forma permite uma experiência de leitura diversificada, onde os participantes podem comparar e contrastar diferentes estilos poéticos e temas, enquanto aplicam os mesmos métodos de leitura compartilhada e análise colaborativa.

No círculo de leitura, os mesmos pressupostos metodológicos são mantidos: a leitura compartilhada e a análise colaborativa. A leitura em voz alta de "Ou isto ou aquilo" permite que os participantes experimentem a

musicalidade e a estrutura formal do poema, enquanto a análise colaborativa facilita uma discussão profunda sobre as escolhas e as renúncias que o poema apresenta. Essa continuidade metodológica garante que todos os participantes tenham a oportunidade de se envolver ativamente, contribuindo com suas perspectivas e reflexões.

Assim, a metodologia do Círculo de leitura, aplicada aos poemas “Tem tudo a ver” e “Ou isto ou aquilo”, revela-se eficaz na promoção de um entendimento mais profundo e apreciativo da poesia. A continuidade temática e estilística entre os poemas, aliada aos pressupostos metodológicos do círculo, cria um espaço de diálogo e descoberta, em que a literatura é vivenciada de forma coletiva e significativa.



Círculo de Leitura

Proposta didática para o estudo literário
do texto poético

Ou isto ou aquilo
Cecília Meireles (2012)



Proposta didática para o estudo literário do texto poético “Ou isto ou aquilo” Cecília Meireles (2012)

Turma: 6º ano

Duração: 16 aulas no total

Texto literário: “Ou isto ou aquilo”, poema retirado do livro **Ou isto ou aquilo (2012)**

Autora: Cecília Meireles

OFICINA I - “Motivação inicial: ao encontro da Linguagem Poética”

Duração: 2 aulas

Objetivo:

- Fomentar o pensamento reflexivo e a autonomia dos alunos ao incentivá-los a refletir individualmente sobre a importância das escolhas e seus possíveis desdobramentos.

Atividade 1 (motivação): Com os alunos dispostos em círculo e com a cópia do texto clássico de Jacob e Wilhelm Grimm, “João e Maria”, inicia-se a aula relembando dessa história e destacando o momento em que os irmãos encontram a casa de doces da bruxa. Peça aos alunos para refletirem sobre diferentes possibilidades para o final da história. Eles podem considerar escolhas alternativas feitas por João e Maria ou introduzir novos elementos à narrativa. Em seguida, distribua cópias do conto “Joões e Marias”, de José Roberto Torero e Marcus Aurelius Pimenta (2017). Tendo em vista que o conto oferece quatro opções de desfecho, divida a turma em grupos e peça que cada grupo escolha uma das opções, para a qual que deve discutir e justificar, registrando no diário de leitura. Com base na escolha feita, os grupos devem formular hipóteses sobre como a história se desenrolaria a partir desse ponto. Reúna os alunos em um círculo e os convide a compartilhar suas hipóteses com a turma. Promova uma discussão em sala de aula sobre as consequências das escolhas feitas pelos personagens e como essas decisões

impactam o desfecho da história. Finalize a atividade incentivando os alunos a refletirem individualmente sobre como as escolhas na vida real podem ter diferentes desdobramentos e consequências.



Professor,

Essa atividade visa a engajar os alunos na reflexão sobre as escolhas, estimulando a criatividade e a compreensão de que cada decisão tomada tem um impacto no desenvolvimento da história.

Para concluir a atividade



Professor,

Promova uma discussão a partir dos seguintes questionamentos:

1. Como as escolhas dos personagens influenciaram os diferentes finais apresentados?
2. Ao refletir individualmente, como vocês relacionam as escolhas feitas pelos personagens na história com as decisões que enfrentamos em nossas próprias vidas?

ETAPA DA PRÁTICA - “Fase de execução”



Professor,

Esta etapa se subdivide em seis fases:

1. Seleção das obras (dos poemas)
2. Formação dos grupos
3. Cronograma
4. Encontro inicial
5. Encontros mediais
6. Encontro final

OFICINA II - “Contextualizando o poema: autor e obra”

Duração: 1 aula

Objetivos:

- Apresentar fisicamente a obra em que o poema “Ou isto ou aquilo” foi publicado, a fim de que os alunos lancem hipóteses de leitura sobre a capa, o título da obra, elementos gráficos, entre outros.

- Apresentar a biografia, produção literária e curiosidade sobre a autora.

Atividade 2: Após a apreciação do projeto gráfico e dos elementos paratextuais do livro homônimo do poema “Ou isto ou aquilo”, o professor pode trazer algumas questões para discussão oral.



Sugestão de questões norteadoras para discussão oral

1. Quais elementos ou aspectos da capa chamam mais sua atenção? Justifique.
2. A capa do livro despertou seu interesse em ler a obra? Por quê?
3. O que o título da obra sugere para você? Argumente.



Professor,

A obra apresenta uma seção sobre a vida pessoal e profissional da autora, na qual é mostrada brevemente a sua trajetória acadêmica e uma nota do organizador da 5ª edição, que também traz informações importantes sobre a vida de Cecília Meireles e seu estilo de escrita. Realize a leitura com os alunos. Em seguida, exiba o vídeo sobre a biografia da autora e, por fim, promova uma pesquisa no site da Revista Galileu para que os alunos coletem curiosidades sobre a escritora.

Vídeo(2:27):

HYPERLINK
["https://youtu.be/KqTonGAz5wo?si=c3AfRoQl-r6K8fVn"](https://youtu.be/KqTonGAz5wo?si=c3AfRoQl-r6K8fVn)
<https://youtu.be/KqTonGAz5wo?si=c3AfRoQl-r6K8fVn>



Vídeo

Site:<https://revistagalileu.globo.com/Cultura/noticia/2018/12/cecilia-meireles-conheca-sete-curiosidades-sobre-vida-da-escritora.htm>



Site

Atividade 3: Os alunos vão ao laboratório de informática para fazer a busca no *site* da revista Galileu, que mostra sete curiosidades sobre Cecília Meireles. A seguir, algumas questões a serem respondidas no diário de leitura.



Sugestão

1. Além de ser escritora, quais foram as outras atividades exercidas por Cecília Meireles? Apresente-as.
2. Apresente alguns temas da poesia de Cecília Meireles.
3. Como a vida pessoal de Cecília influenciou sua escrita? Relate.
4. A produção literária de Cecília Meireles contribuiu para a cultura brasileira? Em que aspectos? Apresente.
5. Qual(is) curiosidade(s) sobre Cecília Meireles chamou(aram) mais a sua atenção? Por quê?

OFICINA III - “Fazendo Escolhas”

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Motivar os alunos a refletir sobre as escolhas que estão presentes no cotidiano;
- Instigar os alunos a fazer escolhas a partir de uma dinâmica sobre escolhas, a fim de prepará-los para o tema do poema de Cecília Meireles, “Ou isto ou Aquilo”.



Professor,

Em 'Ou isto ou aquilo', Cecília Meireles transporta o leitor para um mundo repleto de possibilidades. Com uma escrita delicada e envolvente, a autora nos conduz por um caminho em que cada decisão leva a diferentes realidades, despertando a imaginação e a reflexão sobre nossas próprias escolhas.

Atividade 4: Proponha aos alunos o “Jogo das escolhas” com o objetivo de refletirem sobre as escolhas que fazem e as possíveis consequências, relacionando-as ao tema do poema a ser estudado.

- Disponha os alunos em círculo;
- Apresente uma série de escolhas pré-definidas, uma de cada vez, para que os participantes façam sua opção conforme preferirem;
- Peça aos alunos que façam o registro das escolhas no diário de leitura.



Professor,

Por meio de slides com imagens, você apresentará duas situações diferentes para que cada aluno reflita, faça sua escolha e compartilhe, oralmente com a turma, os motivos e consequências de suas escolhas.

Aqui estão algumas situações de escolhas para estimular a brincadeira:

1. Um dia ensolarado para brincar lá fora ou um dia chuvoso para comer bolinho de chuva na casa da vó?
2. Ficar acordado até tarde assistindo filmes ou acordar cedo para um delicioso café da manhã?
3. Viajar para a praia ou para o sítio, na casa dos primos?
4. Ter superpoderes e voar ou ser invisível?
5. Fazer uma viagem com a família nas férias ou participar de um acampamento divertido com os amigos?
6. Usar o dinheiro para comprar um celular novo ou para comprar medicamento para um familiar

doente?

7. Participar da festa de aniversário do seu melhor amigo ou ir ao parque aquático sozinho?
8. Um dia ensolarado ou um dia chuvoso?
9. Doce ou salgado?
10. Gastar ou guardar o dinheiro?
11. Natal ou ano novo?
12. Lavar a louça ou o banheiro?
13. Escrever ou ler?



Professor,

Promova um momento de discussão sobre a atividade para que os alunos possam compartilhar e refletir sobre as suas escolhas. Para finalizar, os alunos fazem o registro no diário de leitura para compartilhar a experiência dessa atividade. Os questionamentos acima, os quais motivam a brincadeira, podem ser adaptados em conformidade com o perfil da turma.

Atividade 5: Organizar a turma em um círculo, de modo a formar um espaço de conversa. Entregar aos alunos cópias da música “Quando eu crescer”, de Renan Inquérito (2019/2020) e propor, primeiramente, aos alunos a leitura silenciosa e integral da letra da música. Em seguida, o professor faz a leitura oral da letra da música e estende a leitura para os alunos que desejarem ler em voz alta novamente. Exibir o vídeo com a letra da música “Quando eu crescer”, declamado pelo professor e músico Inquérito e, depois, apresentar a própria canção.



Professor,

O primeiro vídeo mostra o próprio autor declamando a letra da música “Quando eu crescer”; o segundo, traz o clipe da música.

Vídeo 1 (3:15)

<https://youtu.be/npTKl0B5sfk?si=CEC6arRzUnPcWlmb>



Vídeo 2 (1:44)

<https://youtu.be/Ox6cdcrywa0?si=nlbHSmTbrgC0gvPU>



Lembrete importante!

Professor, as questões para a discussão oral do círculo de leitura devem ser registradas no diário de leitura antes da discussão oral.



Sugestão de questões para a discussão dos vídeos

1. Qual(is) sentimentos o poema despertou em você? Apresente.
2. Qual das duas versões você gostou mais: da letra declamada ou cantada? Explique.
3. A canção estabelece comparações entre a criança e o adulto. Quais características são atribuídas às crianças e quais aos adultos? Apresente-as.
4. Qual é a mensagem transmitida pelo verso "criança é pé descalço, adulto é pé no chão"? Explique.
5. De acordo com a música, qual(is) mudanças pode(m) ser percebida(s) na vida das crianças ao crescerem? Apresente duas delas.
6. Qual é o desejo expresso pelo eu lírico ao dizer "Quando eu crescer, Eu quero ser criança"? Por qual razão você acha que diz isso?

ENCONTROS MEDIAIS - “Compartilhamento de leituras”

OU ISTO OU AQUILO

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

(Mireles, 2012, p. 63).



Professor,

Os encontros em que se discute a obra têm uma estrutura semelhante, com cinco momentos distintos:

1. Orientação
2. Discussão
3. Registro
4. Organização
5. Comentário

OFICINA IV - “O poema “Ou isto ou aquilo” e os cartões de função”



Lembrete importante!

Os cartões de função selecionados para o círculo de leitura:

Conector
Iluminador de Passagens
Questionador
Sintetizador

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Desenvolver nos alunos habilidades essenciais de leitura, análise crítica e síntese.
- Proporcionar com o uso dos cartões de função uma abordagem estruturada, enriquecendo a experiência de aprendizagem literária.

1. O momento de **orientação**

Atividade 6: Inicie o encontro retomando a questão sobre o título do livro: “Por que o livro tem o mesmo nome de um dos poemas – Ou isto ou aquilo?”. Esta pergunta servirá de mote para adentrar o estudo do poema Ou isto ou aquilo nos “Encontros Mediais” do círculo de leitura. Em seguida, o professor entrega os diários de leitura explicando aos alunos que irão preencher os cartões de função individualmente, durante a aula, e, em seguida, se reunirão em pequenos grupos para discussão.

2. O momento de **discussão**

Atividade 7: Após o preenchimento das fichas, os estudantes se reúnem em pequenos grupos por cerca de 30 a 50 min para compartilhar as anotações e impressões da leitura individual. Cada membro apresenta suas conclusões e expõe livremente o que conseguiu interpretar do poema até o momento. Essa interação promove uma troca rica de ideias e perspectivas, contribuindo para uma compreensão coletiva mais aprofundada do poema em análise.



Sugestões de questões para discussão no pequeno grupo para cada cartão de função:

Antes de começar a atividade, é importante que todos compreendam seus papéis e estejam preparados para contribuir de maneira construtiva para a discussão. Lembrem-se de que cada cartão de função tem um papel específico que ajudará a enriquecer nossa análise do poema "Ou isto ou aquilo". Trabalhem juntos, ouçam atentamente uns aos outros e participem ativamente.

Cartão de função: Conector

Os alunos que têm este cartão serão responsáveis por fazer conexões entre o poema e suas próprias experiências, outras obras literárias ou eventos do mundo real. Eles devem compartilhar insights sobre como o poema se relaciona com diferentes aspectos da vida e da sociedade.

Sugestão de questões para a discussão no grupo:

1. Você já se viu diante de uma situação em que teve que escolher entre duas opções? Como se sentiu? Apresente.
2. Relacione histórias, filmes ou experiências pessoais com o tema do poema.
3. De que maneira as escolhas apresentadas no poema refletem dilemas que encontramos na vida cotidiana?

Cartão de função: iluminador de passagens

Os alunos que possuem este cartão irão destacar trechos do poema que consideram especialmente significativos ou interessantes. Eles devem explicar os motivos da seleção e como elas contribuem para a compreensão do texto.

Sugestão de questões para a discussão no grupo:

1. Identifique uma passagem do poema que você acha interessante ou significativa. Por que essa passagem chamou sua atenção?
2. Como essa passagem contribui para o entendimento geral do poema?
3. Que palavras ou imagens na passagem que você escolheu ajudam a transmitir as ideias do poema?

Cartão de função: Questionador

Os alunos que possuem este cartão devem formular perguntas reflexivas sobre o poema para estimular a discussão em grupo. Eles podem abordar questões sobre aspectos composicionais do poema (campo semântico, recursos expressivos, etc.) e seus efeitos de sentido, bem como a intenção do autor. É importante focar na forma do poema, não apenas no tema.

Sugestão de questões para a discussão no grupo:

1. Qual é a mensagem principal que você acha que o poema está tentando transmitir?
2. Como você acha que as escolhas apresentadas no poema refletem as decisões que as pessoas precisam tomar em suas vidas?

3. Você acha que o poema nos faz refletir sobre a importância das escolhas? Por quê?

Cartão de função: Sintetizador

Sugestão de questões para a discussão no grupo:

1. Quais são as principais opções apresentadas pelo poema "Ou isto ou aquilo"? E como elas se inter-relacionam?
2. Como podemos resumir o poema em algumas frases que capturem suas ideias principais?
3. Como as discussões sobre a musicalidade e o ritmo do poema contribuíram para nossa compreensão geral do poema?

Atividade 8: Círculo de leitura e compartilhamento

Reserve um momento, no pátio da escola, para que os alunos compartilhem seus cartões de função com a turma e possam discutir suas descobertas e trocar impressões.

3. O momento do registro

Atividade 9: Enquanto ainda estiverem no pátio, reservem um momento para registrar suas conclusões e anotações individuais em seus diários de leitura, refletindo sobre a atividade e destacando algo interessante que tenha sido discutido no círculo. Sugiram que ampliem suas anotações incluindo as contribuições dos colegas que foram diferentes das suas. Isso proporcionará uma oportunidade para consolidar aprendizados individuais e promover a reflexão sobre a experiência de leitura em grupo.

4. O momento da organização

Atividade 10: Após o registro, é importante determinar o tema para o próximo encontro. Será entregue para colarem no diário de leitura (que é armazenado na escola) uma cópia de algumas questões norteadoras para aprofundar a discussão sobre o poema no círculo de leitura. É importante ressaltar que a atividade será realizada em sala de aula no próximo encontro.

5. O momento dos comentários

Atividade 11: Nesta etapa final, que tem duração de 10 a 15 minutos, o coordenador do dia (um aluno de cada grupo ou um único aluno representando todos) faz um breve relato do que foi discutido pelo grupo até o momento. O professor também pode aproveitar esse momento para oferecer orientações

relevantes para o bom funcionamento do círculo de leitura. Essa etapa marca o encerramento desta fase do encontro.

OFICINA V - “Explorando a musicalidade e o ritmo em *Ou isto ou aquilo*”

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Compreender a importância da forma, musicalidade e ritmo no poema “Ou isto ou aquilo” de Cecília Meireles.
- Explorar o ciclo de alternâncias presentes no poema.

Atividade 12: O professor inicia o encontro abordando algum aspecto relevante sobre a leitura ou o funcionamento dos grupos. Essa introdução deve ser breve e focada em um único tema, de preferência relacionado ao que foi discutido no encontro anterior. Em um período de tempo limitado de 10 a 15 minutos, o professor inicia a aula lembrando o tema central do poema, que trata das escolhas na vida cotidiana. Faça uma pergunta quebra-gelo, como: "Você já teve que fazer escolhas? Como se sentiu?" Na sala de aula, a professora entrega a cópia do poema *Ou isto ou aquilo* e combina com os alunos que a aula será desenvolvida no pátio e que eles devem se reunir em grupos. O professor faz a leitura declamada do poema enfatizando nas modulações da voz o ritmo que embala as frases para um ciclo de alternância. Peça aos alunos para lerem o poema em voz alta, um de cada vez, prestando atenção à sonoridade das palavras e frases. Após a leitura e com o apoio de um flipchart ou papel craft destaque as características da forma do poema: versos curtos, estrofes uniformes, ausência de pontuação. Incentive a discussão nos grupos de como essa forma contribui para o ritmo do poema e para a sua musicalidade. Peça para que os grupos identifiquem e sublinhem as palavras ou versos que apresentam um ritmo marcante, seja pela repetição de sons, pela escolha das palavras ou pela cadência das frases (entonação das sílabas altas e baixas, sílabas agudas e graves). Durante a atividade circule entre os grupos esclarecendo dúvidas e incentivando a realização da atividade. Em seguida, cada grupo deverá recitar em voz alta os trechos destacados,

ênfatizando o ritmo e a sonoridade das palavras. Para finalizar, promova uma discussão sobre as escolhas linguísticas e sonoras do poema, incentivando a reflexão sobre a relação entre forma, ritmo e significado na poesia. O registro tem início durante a atividade com suas observações e *insights* sobre como a estrutura do poema contribui para a experiência de leitura. Devem registrar também esses dois questionamentos para estimular a discussão dentro dos grupos:

1. Durante a atividade, quais palavras ou versos vocês destacaram como apresentando um ritmo marcante? O que torna esses trechos tão sonoros e envolventes?
2. Como a forma do poema "Ou isto ou aquilo", com versos curtos, estrofes uniformes e ausência de pontuação, contribui para o ritmo e a musicalidade do texto?

Ao finalizar o registro, os alunos se reúnem em um grande círculo para compartilhar oralmente suas anotações e impressões de leitura.

OFICINA VI - “Descobrimo as antíteses”

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Compreender o papel da antítese no poema "Ou isto ou aquilo", buscando identificar as ideias contrastantes presentes no poema e seus efeitos de sentido.
- Fomentar a criatividade e a colaboração dos alunos na construção de um poema coletivo utilizando pares de palavras com sentidos opostos, explorando o tema escolhido pela turma.

Inicie uma discussão sobre a antítese; figura de linguagem que consiste na oposição de ideias, palavras ou conceitos dentro de uma mesma frase ou poema. Ela pode ser definida como o “Confronto de dois elementos antagônicos que entram em choque ao coexistirem numa dada realidade” (Coelho, 1986, p. 84). É usada para criar um contraste evidente entre dois elementos, destacando suas diferenças de maneira marcante. Segundo Guimarães e Lessa (1988, p. 48), a antítese ocorre quando há uma aproximação de palavras ou expressões de sentidos opostos, criando um efeito de contraste que pode provocar reflexão ou reforçar uma determinada ideia. Isso fica claro no exemplo que os autores trouxeram: "Não existiria som se não/ havia o silêncio/Não haveria luz se não/ Fosse a escuridão/ A vida é mesmo assim/ Dia e noite, não e sim.", os quais exemplificam a essência das antíteses ao retratar a interdependência entre conceitos opostos, como som e silêncio, luz e escuridão, dia e noite, não e sim. Os versos destacam a coexistência dessas polaridades, evidenciando como são fundamentais para a compreensão humana.

Quando se diz que "a vida é mesmo assim/dia e noite, não e sim", está-se apontando a

importância da antítese no processo humano de compreensão das coisas. Sabemos que uma coisa não é outra porque criamos uma oposição entre elas. O que seria o branco se não existisse o preto? O que seria a felicidade se não houvesse a infelicidade? (Guimarães; Lessa, 1988, p. 48).

Nossa percepção do mundo é moldada por dualidades constantes. O som só é reconhecido na ausência do silêncio, assim como a luz resplandece na contraposição à escuridão.

Em nossa existência, encontramos a vida tecida de antíteses, como o dia e a noite, o não e o sim. Essas oposições não apenas delinham nossa compreensão, mas também fundamentam nossa visão do mundo.

Em seu artigo, Miranda e Pinto (2005, p. 133) concluem em seus estudos, que

Há na língua palavras que designam simultaneamente uma coisa e seu contrário. Pode-se citar como exemplo o verbo "relevar", que significa "fazer sobressair, salientar, dar destaque ou relevo", mas pode significar, também, "atenuar". Assim, a dualidade de significados em palavras como "relevar" ilustra a riqueza e a complexidade da língua, destacando como um termo pode abarcar conceitos opostos, dependendo do contexto em que é empregado. Portanto, a antítese é uma figura de linguagem frequentemente utilizada na literatura para enfatizar conflitos, dilemas e dualidades que são centrais na experiência humana.

Atividade 13: Professor, reunidos em um grande círculo, mostre aos alunos imagens (por meio de slides) que representem oposições claras, como o dia e a noite, o sol e a lua, o calor e o frio, entre outros exemplos. Peça para observarem e discutirem brevemente as diferenças entre essas imagens e como elas representam opostos. Em seguida, munidos das cópias do poema "Ou isto ou aquilo", de Cecília Meireles, para os alunos. Peça para lerem o poema e identificarem as oposições ou contrastes entre "isto" e "aquilo" ao longo do texto.

Atividade 14: O professor estimula uma leitura coletiva em formato de jogral, com o objetivo de evidenciar os pares de escolhas e de sentidos antagônicos na leitura dos versos apresentados no poema. Como estarão em círculo, pode dividi-los em dois grandes grupos fazendo a leitura alternada dos versos. Em seguida, iniciar a análise oral e coletiva do poema com o objetivo de perceber as antíteses. Toda a discussão deve ser mediada e organizada pelo professor, a fim de instigar a participação de toda a turma. Por fim, os alunos terão alguns minutos para fazer o registro no diário de leitura sobre a discussão oral. Como sugestão, tem-se os seguintes comandos para orientar a conversa: 1. Quais versos do poema mostram claramente a ideia de antítese (oposição)? Como essas escolhas são opostas entre si? 2. Como as antíteses ajudam a transmitir a mensagem do poema? 3. Qual escolha do poema você achou mais difícil? Por quê? 4. Como você se sente quando precisa escolher entre duas coisas

que gostaria de fazer? Explique. Esses questionamentos intencionam ajudar os alunos a entender melhor o uso da antítese no poema “Ou isto ou aquilo” e a refletir sobre suas próprias experiências de escolha, permitindo desenvolver uma compreensão mais profunda do texto e de suas implicações na vida cotidiana.



Professor,

A leitura em jogral é uma técnica em que diferentes leitores, geralmente membros de um grupo ou classe, revezam-se na leitura de partes específicas de um texto criando um efeito de diálogo ou interação entre as vozes. No contexto do poema “Ou isto ou aquilo”, a leitura em jogral envolveria diferentes participantes lendo versos alternados ou estrofes específicas do poema. Cada leitor é responsável por uma parte do poema, e as duplas se organizam de maneira a criar uma leitura fluida e contínua. Essa abordagem pode ser utilizada para enfatizar diferentes vozes, emoções ou perspectivas presentes no poema, proporcionando uma experiência de leitura mais dinâmica e envolvente.



Sugestão

Na leitura jogralizada de “Ou isto ou aquilo”, os participantes podem alternar entre as escolhas apresentadas no poema, destacando as dualidades e as decisões propostas. Essa técnica pode ajudar a evidenciar as contraposições e os contrastes presentes no texto, enriquecendo a compreensão coletiva do poema.

Atividade 15: Em círculo, o professor faz uma leitura compartilhada do poema “Ou isto ou aquilo”, destacando as ocorrências dos pronomes demonstrativos, de modo que os alunos percebam que tais pronomes estão no lugar de algo e também situam as escolhas no espaço/tempo. Peça aos alunos que identifiquem as palavras ou ideias específicas associadas a “isto” e “aquilo” em diferentes partes do poema e registrem em seus diários de leitura reflexões sobre como os pronomes “isto” e “aquilo” foram empregados no poema e como esses elementos contribuem para a compreensão das escolhas apresentadas. Logo após, o professor promove uma discussão em conjunto sobre o

significado dessas escolhas e como elas podem representar diferentes opções na vida.

Tabela com os pares opostos:

OU ISTO	OU AQUILO
Tem chuva	Tem sol
Calça a luva	Põe o anel
Sobe nos ares	Fica no chão
Guardo o dinheiro	Compro doce
Brinco	Estudo

Em seguida, promova um debate com a turma sobre os efeitos de sentido gerados pelos pronomes "isto" e "aquilo". Abaixo, algumas sugestões de questões para nortear a discussão:



Sugestão de questões para a discussão oral no círculo de leitura

1. Quais são os opostos (pares opostos) que vocês identificaram ao preencher a tabela?
2. Como os pares opostos contribuem para a compreensão da mensagem do poema "Ou isto ou aquilo"? Explique.
3. Vocês notaram alguma repetição de opostos ao longo do poema? Qual é o efeito de sentido na mensagem global do poema?
4. Houve alguma palavra ou par opositivo que chamou mais atenção? Por quê?
5. Existem elementos no poema que não formam pares opositivos claros? Quais são e qual é o papel deles no poema?
6. Como os pronomes "isto" e "aquilo" ajudam a situar as escolhas no tempo e no espaço, mesmo quando não há uma oposição direta?



Professor,

No nível estilístico, o poema inicia-se com uma série de metáforas, a partir de imagens concretas, visando a criar uma relação de oposição, como no primeiro dístico, em que "sol" e "chuva" denotam uma antítese no contexto. O procedimento que predomina na composição do poema é o paralelismo conectado à antítese, presente nos pares de sentidos antagônicos como: chuva/sol, ares/chão, guardar/gastar, isto/aquilo, brincar/estudar e correr/ficar tranquilo.

Explicar aos alunos o conceito e definição da figura de linguagem antítese, uma vez que o poema é formado não só por palavras de significados opostos, mas também por ideias antagônicas, tais como "ou se calça a luva e não se põe o anel".

Atividade 16: Dramatização das Antíteses: Divida os alunos em grupos, peça para que escolham uma antítese do poema e criem uma pequena cena ou diálogo que a represente. Eles podem usar roupas, adereços e expressões faciais para enfatizar as oposições e os contrastes. Após as apresentações, conduza uma discussão sobre como as antíteses foram representadas e como contribuem para o entendimento do poema.

Uma oportunidade de explorar as antíteses do poema é por meio da dramatização, que pode ajudar a aprofundar a compreensão e apreciação do poema. Aqui está uma sugestão para o desenvolvimento da atividade:

1. Escolha da Antítese:

- Explique aos alunos que uma antítese do poema "Ou isto ou aquilo", de Cecília Meireles, será sorteada por eles para a dramatização;
- Retome as antíteses presentes no poema, como chuva/sol, ares/chão, guardar/gastar, isto/aquilo, brincar/estudar e correr/ ficar tranquilo, luva/anel.

2. Planejamento da Cena ou Diálogo:

- Peça aos alunos que, em seus grupos, discutam e planejem uma pequena cena ou diálogo que represente a antítese escolhida;
- Eles devem considerar como podem usar roupas, adereços e expressões faciais para enfatizar os contrastes entre os elementos opostos.

3. Preparação da Apresentação:

- Os alunos deverão ensaiar suas cenas ou diálogos e prepararem qualquer adereço necessário, em casa;
- Combine com os alunos uma data para uma demonstração do que preparam para a dramatização;

4. Apresentação das Dramatizações:

- Permita que cada grupo apresente sua cena ou diálogo para a turma;
- Os alunos devem se concentrar em transmitir claramente os contrastes entre os elementos opostos e em envolver a audiência na representação.

5. Discussão em Grupo:

- Após todas as apresentações, conduza uma discussão em grupo sobre as dramatizações;
- Incentive os alunos a compartilharem suas observações sobre como as antíteses foram representadas e como isso contribuiu para o entendimento do poema;
- Faça perguntas orientadoras para estimular a reflexão, como "O que vocês acharam mais eficaz na representação das antíteses?" e "Como as dramatizações ajudaram a esclarecer o significado das oposições no poema?".

Planejamento da Cena: *Chuva e Sol*

Segue uma sugestão de exemplo de planejamento para a antítese "chuva e sol" do poema "Ou isto ou aquilo", de Cecília Meireles:

Cenário: Um parque durante uma tarde de verão. Um lado do palco tem uma criança com roupas leves, brincando sob o sol brilhante. Do outro lado, uma criança está de guarda-chuva, pulando em poças de água.

Diálogo:

Criança 1 (sob o sol): "Uau, está um dia tão bonito! Eu adoro brincar ao sol e sentir o calor no meu rosto".

Criança 2 (na chuva): "Você pode gostar do sol, mas eu amo a chuva! É tão divertido pular em poças e sentir as gotas frias na pele".

Ação:

Criança 1 (sorri e dança ao redor, apontando para o céu claro).

Criança 2 (pula em poças de água, rindo e balançando seu guarda-chuva).

Expressões Faciais e Adereços:

Criança 1 (sorri radiante, com os olhos semicerrados por causa da luz do sol).

Criança 2 (tem um sorriso largo e os olhos brilhantes, mostrando sua alegria ao brincar na chuva).

Ela segura firmemente um guarda-chuva colorido).

Conclusão: Essa cena mostra claramente a antítese entre "chuva" e "sol", destacando as diferentes sensações e atividades associadas a cada um. Por meio do diálogo, a expressão facial e as ações dos personagens, os alunos podem entender como os opostos são representados e como contribuem para o significado do poema.

Encontro Final: “Reflexões poéticas e apresentação”



Professor,

O encontro final marca o encerramento do estudo do poema e deve ser conduzido em três etapas principais:

- 1. Reunião do Grupo**
- 2. Apresentação e Reflexão Coletiva**
- 3. Autoavaliação e Avaliação**

Duração: 1 aula

Objetivos:

- Consolidar o aprendizado dos alunos em relação ao poema "Ou Isto ou Aquilo" de Cecília Meireles.
- Facilitar a troca de experiências criativas entre os alunos, destacando a importância das escolhas e decisões.
- Promover a reflexão sobre o processo de criação poética e a construção de sentidos a partir das opções e escolhas presentes no poema.
- Avaliar a participação, a colaboração e a compreensão do texto pelos alunos, identificando áreas de melhoria.

Atividade 17: (1. *Reunião do grupo*): Os alunos se reúnem em pequenos grupos para revisar e discutir os detalhes finais relacionados à apresentação da leitura - preparada pelo grupo - do poema “Ou isto ou aquilo” (Meireles, 2012), aos demais colegas, o que pode incluir a revisão de pontos-chave do texto, a organização de como apresentarão e quais aspectos desejam destacar para a turma (2. *Apresentação e reflexão coletiva*): Em seguida, os alunos formam um grande círculo, para que cada grupo faça a sua apresentação da leitura do poema com atividades diferenciadas, como: em forma de um jogral, o uso de

música, imagens, adereços ou até uma simples exposição oral da interpretação do poema que o grupo fez. Durante as apresentações os alunos podem destacar os elementos que consideraram mais importantes ao longo do desenvolvimento das oficinas. O professor atua como mediador orientando e organizando a discussão. (3. *Autoavaliação e Avaliação*): Após as apresentações, cada aluno, individualmente, preenche uma **ficha de autoavaliação** sobre sua participação nas atividades do Círculo de leitura, fornecida pelo professor, que também realiza as suas observações avaliativas em uma ficha (anexo C) ou em seu diário de bordo a avaliação do desempenho de cada aluno.

Entre Círculos: Diversidade e Reflexão no Círculo de Leitura

Dando continuidade ao círculo de leitura, após a exploração dos poemas "Tem tudo a ver", de Elias José (2002), e "Ou isto ou aquilo", de Cecília Meireles (2012), introduzimos agora o poema "Pessoas são diferentes", de Ruth Rocha (1993). Este poema, com sua linguagem clara e acessível, trata de um tema fundamental e universal: a diversidade humana.

"Pessoas são diferentes" é um convite para refletir sobre as diferenças que nos tornam únicos e especiais. Ruth Rocha, com sua habilidade em dialogar com o público infantil e jovem, aborda a importância do respeito e da valorização das individualidades, promovendo uma mensagem de inclusão e empatia. Este poema é particularmente relevante no contexto atual, no qual a compreensão e a aceitação das diferenças são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa.

Ao contrário dos poemas anteriores, que exploram temas como a presença da poesia no cotidiano e das escolhas diárias e suas consequências, "Pessoas são diferentes" foca na diversidade de características físicas e de personalidades, celebrando a riqueza que essa diversidade traz para nossas vidas. A linguagem simples de Ruth Rocha facilita a compreensão do poema, permitindo que os leitores apreendam-no de maneira direta e significativa.

A inclusão de "Pessoas são diferentes" no círculo de leitura enriquece ainda mais nossa jornada literária, introduzindo uma estrutura poética que, embora simples, carrega um poderoso apelo social e emocional. Este poema será lido e discutido com o mesmo rigor metodológico aplicado aos poemas anteriores, promovendo uma análise colaborativa, que permitirá aos participantes explorar e internalizar as lições de respeito e empatia que Rocha nos oferece.



Círculo de Leitura

Proposta didática para o estudo literário
do texto poético

Pessoas são diferentes

Ruth Rocha (1993)



Proposta didática para o estudo literário do texto poético “Pessoas são diferentes” Ruth Rocha (1993)

Turma: 6º ano

Duração: 17 aulas

Texto: “Pessoas são diferentes”, poema retirado do livro didático **Escrever e criar...é só começar**, organizado por Ruth Rocha e Anna Flora (1993)

Autora: Ruth Rocha

OFICINA I - “Motivação inicial: ao encontro da Linguagem Poética”

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Introduzir as temáticas abordadas no poema: diversidade, aceitação das diferenças e valorização da individualidade;
- Incentivar os alunos a compartilhar suas interpretações e a relacionar os temas à própria vida e experiências.

Atividade 1 (motivação inicial): *Roda de conversa sobre diversidade*



Professor,

Forme uma roda de conversa com os alunos para promover a discussão sobre o vídeo, “Viva as Diferenças, um Mundo Melhor?”. Antes de propor a discussão do vídeo a partir de algumas perguntas norteadoras, auxilie os alunos a compartilharem suas experiências e opiniões sobre o que é ser diferente e como a diversidade pode ser valorizada. Também fomente a discussão sobre como a mídia influencia a percepção de beleza e diversidade. Conclua a atividade refletindo com os alunos a respeito da importância de cada um na promoção do respeito à diversidade no dia a dia.

Vídeo(4:10):

<https://youtu.be/seOexPNlg>

[Ro?si=mGs-zJUuETqcn7z5](https://youtu.be/Ro?si=mGs-zJUuETqcn7z5)

– Viva as diferenças! Um mundo melhor.





Lembrete importante!

Professor, uma cópia das questões deve ser entregue para os alunos acompanharem a discussão oral no momento do compartilhamento e, depois, colar no diário de leitura.



Sugestão de questões para a discussão oral na roda de

conversa

1. Qual a principal mensagem do vídeo "Viva as Diferenças, um Mundo Melhor"? Apresente.
2. Por que a diversidade é importante na sociedade? Argumente.
3. Mencione algumas (pequenas) atitudes diárias mencionadas no vídeo que ajudam a transformar o mundo em um lugar melhor.
4. Como você pode aplicar essas pequenas atitudes no seu dia a dia para promover a diversidade e o respeito? Escreva a respeito.
5. Qual foi a atitude ou ideia apresentada no vídeo que mais impactou você? Por quê?
6. Quais desafios podemos enfrentar ao tentar promover a diversidade e a inclusão, e como podemos superá-los? Argumente.
8. Se você fosse convidado a criar um slogan para promover a diversidade na sua comunidade, qual seria? Por quê?



Professor,

Essa atividade inicial busca não apenas motivar para o poema de Ruth Rocha, mas também estimular os alunos a desenvolver as habilidades de leitura crítica.

Atividade 2: *Campanha da diversidade*

Divida a turma em grupos com até quatro participantes e distribua os materiais necessários para o desenvolvimento da atividade, como revistas e jornais velhos, papel de cartolina ou papel kraft, tesouras, cola, canetinhas, lápis de cor e marcadores, fotos e imagens impressas, materiais para desenho (lápis, borrachas, régua), fita adesiva ou grampeador de parede para fixar os cartazes. Em seguida, peça aos alunos que elaborem cartazes (desenhos ou colagens) que celebrem a diversidade em algum aspecto (cultural, étnico, racial, de gênero etc.) representando diferentes tipos de beleza e características físicas. Em círculo, os alunos compartilham oralmente seus cartazes com a turma e, em seguida, expõem no mural do pátio da escola, a fim de expandir a reflexão sobre diversidade.

ETAPA DA PRÁTICA - “Fase de execução”

OFICINA II - “Conhecendo o autor e a obra e construindo hipóteses de leitura a partir do poema e da obra física”

Duração: 1 aula

Objetivos:

- Apresentar o contexto de publicação do poema;
- Apresentar brevemente a biografia e a produção literária da autora por meio de slides, vídeos e site oficial.



Professor,

O poema "Pessoas são Diferentes", de Ruth Rocha, foi publicado no livro didático "**Escrever e criar... é só começar**", volume 1 (1993), organizado pelas autoras Ruth Rocha e Anna Flora. No entanto, não utilizaremos este livro durante o Círculo de Leitura. Isso se deve ao fato de que o livro adota uma abordagem pedagógica distinta da proposta do Círculo de Leitura, pois inclui explicações, exercícios e atividades voltadas para o desenvolvimento de competências específicas de escrita. Neste contexto, o manuseio do livro físico como recurso auxiliar não é essencial para alcançar os objetivos educativos que se busca, tais como: promover uma reflexão sobre a diversidade e a valorização das diferenças; desenvolver habilidades de interpretação e análise crítica de textos; estimular a expressão oral e escrita dos alunos e fomentar a empatia e o respeito mútuo por meio da literatura. Portanto, avançaremos para as outras etapas planejadas para explorar o poema "Pessoas são Diferentes", de Ruth Rocha, garantindo uma abordagem rica e engajadora para os alunos sem a necessidade do uso do livro didático físico.



Professor,

Além da biografia de Ruth Rocha, disponível no site oficial da autora, na seção "Mundo de Ruth", você encontrará também uma rica fonte de conteúdo sobre a vida pessoal e profissional da autora. Desde sua infância até sua consagração como uma das principais autoras de literatura infantil do Brasil. A biografia abrange aspectos ligados a suas influências familiares e literárias, sua formação acadêmica e suas experiências como educadora. Além disso, encontrará informações sobre os seus livros e temáticas abordadas. Também encontrará entrevistas, vídeos e podcasts. Esses recursos adicionais proporcionam insights enriquecedores sobre o processo criativo de Ruth Rocha, suas inspirações e sua visão sobre a literatura infantil. Essa seção oferece, portanto, uma oportunidade única para explorar a vasta obra da autora e compreender sua relevância no cenário literário nacional.

Site: <https://www.ruthrocha.com.br/home>



Atividade 4: No laboratório de informática, os alunos explorarão o *site* da autora Ruth Rocha. Em seguida, o professor distribuirá uma cópia das questões abaixo para reflexão e debate oral.



Sugestão de questões para reflexão e debate

1. Quais foram as influências familiares e literárias que moldaram a vida e a carreira de Ruth Rocha como escritora?
2. Como a experiência de Ruth Rocha na Biblioteca Circulante impactou sua trajetória como escritora? Você acha que visitar bibliotecas pode ser importante para desenvolver o gosto pela leitura?
3. Por que a visão de Ruth Rocha sobre a literatura infantil foi considerada revolucionária para a época?
4. Como a trajetória de Ruth Rocha como escritora infantil se relaciona com questões sociais e culturais do Brasil? Apresente.
5. Vocês acham importante conhecer a biografia de autores como Ruth Rocha para compreender melhor suas obras? Explique.

OFICINA III - "Reflexões sobre a diversidade a partir do poema Pessoas são diferentes"

Duração: 1 aula

Objetivos:

- Ampliar a compreensão dos alunos sobre os temas da diversidade e aceitação por meio do poema;
- Fomentar reflexões sobre experiências pessoais e sociais relacionadas à aceitação das diferenças, criando conexão significativas com o texto poético em estudo.

**Professor,**

Esta oficina introduz os temas centrais do poema "Pessoas são diferentes", de Ruth Rocha, preparando os alunos para uma leitura mais rica e significativa. A diversidade e a aceitação são temas de grande relevância na sociedade contemporânea e abordá-los permite que os alunos reflitam sobre suas próprias experiências e atitudes, bem como auxilia no desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia e respeito. Desse modo, espera-se que, ao final da atividade, os alunos estejam mais aptos a compreender a mensagem expressa pelo poema.

Atividade 5: Iniciar o encontro com os alunos dispostos em círculo e promova uma discussão sobre o que entendem por diversidade e aceitação. Perguntar aos alunos sobre suas experiências pessoais e como percebem a diversidade em suas vidas cotidianas. Apresentar exemplos de situações em que a diversidade e a aceitação são importantes, como em escolas, comunidades e locais de trabalho. Divida os alunos em pequenos grupos e proponha os seguintes questionamentos: "O que significa aceitar as diferenças?" e "Como podemos promover a aceitação e o respeito à diversidade em nosso ambiente?" Após a atividade em grupo, conduza uma reflexão coletiva em que cada grupo compartilhe suas ideias e conclusões. Este momento é importante para sintetizar as discussões e preparar os alunos para a leitura do poema.

ENCONTROS MEDIAIS - “Compartilhamento de leituras”

PESSOAS SÃO DIFERENTES

São duas crianças lindas
 Mas são muito diferentes!
 Uma é toda desdentada,
 A outra é cheia de dentes...
 Uma anda descabelada,
 A outra é cheia de pentes!
 Uma delas usa óculos,
 E a outra só usa lentes.
 Uma gosta de gelados,
 A outra gosta de quentes.
 Uma tem cabelos longos,
 A outra corta eles rentes.
 Não queira que sejam iguais,
 Aliás, nem mesmo tentes!
 São duas crianças lindas,
 Mas são muito diferentes!

(Rocha, 1993, p. 51).

OFICINA IV - “Pessoas são diferentes e os cartões de função”

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Promover uma leitura colaborativa e aprofundada do poema incentivando a participação ativa e compreensão crítica do texto pelos alunos;
- Estruturar e dinamizar a discussão do texto motivar os alunos para o tema proposto pelo poema - o respeito à diversidade;
- Promover o estudo do poema e sua composição formal.



Lembrete importante!

Os cartões de função selecionados para o círculo de leitura:

Conector
Iluminador de Passagens
Questionador
Sintetizador

1. O Momento de **Orientação:**

Atividade 6: Considerando que essa fase deve ser breve (tempo limitado de 10 a 15 minutos) e focada em um único tema, o professor revisita a oficina III: “Discutindo e ilustrando as diferenças”, conduzindo uma reflexão sobre a importância de entender e valorizar as diferenças, tanto no poema quanto na vida cotidiana.

2. O Momento de **Discussão:**

Atividade 7: Inicie o encontro dividindo a turma em pequenos grupos e distribua o Cartão de Função "Iluminador de Passagens" para um aluno de cada grupo. Peça ao Iluminador de cada grupo que escolha três versos do poema que considerem mais importantes ou interessantes. Cada grupo discute as passagens escolhidas, analisando o significado e a importância delas para a compreensão do poema.



Professor,

Exponha aos alunos que:

1. As funções não são fixas e podem ser ajustadas a cada novo poema;
2. Incentive a comunicação aberta e a troca de ideias entre os membros do grupo;
3. Realize breves discussões sobre como cada função contribui para a análise global do poema.



Sugestão de questões de apoio para discussão nos grupos:

1. Por que essa passagem é importante?
2. O que essa passagem nos revela sobre as crianças mencionadas no poema?
3. Como essa passagem contribui para a mensagem geral do poema?



Professor,

Os alunos devem estar munidos da cópia do poema e de seu diário de leitura para registro e anotações, considerando os quatro cartões de função.

Cartões de Função: Conector

Atividade 8: Distribua o Cartão de Função "Conector" para outro aluno de cada grupo. O Conector deve identificar versos do poema que podem ser

conectados a outras situações do cotidiano, músicas, filmes ou obras de arte. Cada grupo discute as conexões feitas pelo Conector, refletindo sobre como essas relações ampliam a compreensão do poema.



Sugestão de questões de apoio para discussão nos grupos:

1. Como os versos se relacionam com experiências pessoais, outros textos literários, músicas, pinturas ou eventos do mundo?
2. Como você pode conectar os atributos físicos das crianças com uma experiência pessoal ou com outro texto que já leu? Explique como essa conexão enriquece sua compreensão do poema.

Cartões de Função: Sintetizador

Atividade 9: Distribua o Cartão de Função "Sintetizador" para outro aluno de cada grupo. O Sintetizador deve trabalhar com seu grupo para resumir as ideias principais do poema em alguns pontos-chave. Cada grupo apresenta seu resumo para a turma, destacando a mensagem central e o tema do poema. E, em seguida, escreva os pontos-chave no quadro branco para criar uma síntese coletiva do poema.



Sugestão de questões de apoio para discussão nos grupos:

1. Qual é a mensagem central do poema na sua opinião? Como as características das crianças do poema contribuem para essa mensagem?
2. Resume e organize as principais ideias do poema.

Cartões de Função: Questionador

Atividade 10: Distribua o Cartão de Função "Questionador" para outro aluno de cada grupo. O Questionador deve elaborar três perguntas que incentivem o pensamento crítico e a capacidade de formular perguntas mais reflexivas sobre o poema. Cada grupo discute as perguntas, procurando respostas e justificativas baseadas no texto. O Questionador apresenta as perguntas e as respostas discutidas pelo grupo para a turma.



Sugestão de questões de apoio para discussão nos grupos:

1. Quais são as diferenças e semelhanças entre as duas crianças mencionadas no poema?
2. No poema, uma criança é comparada com a outra. Como você pode perceber isso?
3. Além das características físicas, o que torna uma pessoa diferente de outra? Comente.
4. De que forma a organização dos versos no poema ajuda a mostrar que as pessoas são diferentes?
5. Como a alternância de rimas (desdentada/dentes, descabelada/pentes) ajuda a criar uma sensação de contraste no poema? De que maneira isso destaca a individualidade das crianças?
6. Observe o uso das repetições no poema. Qual é o efeito da repetição dos versos: "São duas crianças lindas, mas muito diferentes!" no início e no fim do poema? Comente.
7. Como a rima final de cada par de versos ("dentes", "pentes", "lentes", "quentes", "rentes", "tentes") influencia a sonoridade do poema e que efeito de sentido ela realça?

Atividade 11: Círculo de leitura e compartilhamento

Para este encontro, que deve durar aproximadamente entre 30 a 50 minutos, o professor pode reservar um espaço fora da sala de aula, como a biblioteca ou o pátio da escola, e solicitar aos alunos que se organizem em um grande círculo para que cada cartão de função de cada grupo seja apresentado para a turma.

3. O Momento do *Registro*:

Atividade 12: Incentive os alunos, após a discussão no grande círculo de leitura, a ampliarem suas anotações em seus diários de leitura, e também a refletir sobre a atividade. Sugira perguntas orientadoras: "Como o cartão de função atribuído a você influenciou na sua compreensão do poema?" Isso proporcionará uma oportunidade para consolidar aprendizados individuais e promover reflexões sobre a experiência de leitura coletiva.

4. O Momento da *Organização*:

Atividade 13: Para o próximo encontro, o professor estimula a reflexão dos alunos sobre a figura de linguagem antítese e pede para os alunos pesquisarem um exemplo de antítese e anote no caderno para o próximo encontro.

5. O Momento dos **Comentários**:

Atividade 14: Nessa etapa, que dura de 10 a 15 minutos, o coordenador do dia faz um resumo rápido do que o grupo fez até agora, enquanto o professor pode oferecer orientações consideradas relevantes para o bom funcionamento do círculo. Isso marca o final desta parte do encontro.



Professor,

Conforme as questões forem lançadas no círculo é importante que sejam discutidas e não somente respondidas mecanicamente. Portanto, nessa etapa, sua mediação é importantíssima para guiar e estimular a discussão entre os alunos.

OFICINA V - “Explorando as antíteses em ‘Pessoas são diferentes’”

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Compreender o uso de antíteses para criar contrastes e efeitos de sentido no poema.
- Desenvolver habilidades de leitura crítica e interpretação literária.
- Promover reflexões sobre a valorização da diversidade e das diferenças individuais.



Professor,

A antítese, segundo Coelho (1986, p. 84) “É o confronto de dois elementos antagônicos que entram em choque ao coexistirem numa data realidade”. O poema “Pessoas são diferentes” de Ruth Rocha fica evidente que as imagens contrastantes são habilmente utilizadas para valorizar as diferenças entre as pessoas. Desde os primeiros versos, em que a beleza e a diferença são apresentadas como um binômio, até o desenvolvimento subsequente até o verso 14, percebe-se uma construção cuidadosa que reforça o tema central do poema. A presença do numeral “duas” no verso “São duas crianças lindas”, orienta a leitura permitindo aos leitores explorar diversas oposições ao longo da estrofe.

Sob esse aspecto expressivo formal, Antônio Cândido (2004, p.34) destaca que “Esta forma estrutural geral é movimentada por uma progressão constante do argumento poético manifestada: 1º pelo efeito de acúmulo das imagens, que acabam criando uma atmosfera de antítese”. Este efeito pode ser observado nos pares de contrastes ao longo do poema, os quais acumulam imagens no sentido de ressaltar a diversidade e a beleza de cada indivíduo, criando uma atmosfera que celebra as diferenças em vez de minimizar as particularidades. Portanto, ao explorar essas imagens contrastantes com seus alunos, encoraje-os a incentivar discussões sobre a beleza da diferença e como podemos aprender e crescer com ela. Ao fazer isso, estaremos não apenas promovendo a compreensão da estrutura poética e das técnicas literárias, mas também fomentando valores essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Atividade 15: Antes de adentrar o conceito de antítese e como esta figura de linguagem dá forma e estrutura o poema, o professor faz um grande círculo no pátio da escola munidos de seus diários de leitura para anotações e propõe uma discussão com os participantes sobre os exemplos que eles pesquisaram em casa para esse encontro e promove uma breve discussão coletiva. Em seguida, organiza a turma em dois grandes grupos. O professor já prepara algumas palavras para servir de ajuda no momento da atividade. Um representante de um dos grupos sorteia uma palavra (por exemplo, "feliz"), e o outro grupo tem que responder com uma frase, trecho de poema ou dito popular usando a palavra de sentido antagônico ("triste") e vice-versa. Continue o jogo alternando incentivando os alunos a pensarem rapidamente. **Variante do Jogo:** Faça uma roda e passe uma bola. Quem receber a bola deve dizer uma palavra, e o próximo deve responder com uma antítese. Após um tempo fazendo esta atividade o professor encerra o encontro introduzindo, propriamente dito, o conceito de antítese aos alunos, explicando que é uma figura de linguagem pautada no dualismo das palavras, sendo a oposição um reforço aos termos empregados, ou seja, vista como um recurso expressivo, a antítese trabalha com sentidos contrários, como: "fogo e água", "sol e chuva", "quente e gelado", entre outros exemplos dos próprios alunos, bem simples e cotidianos.

Atividade 16: Inicie o encontro convidando os alunos a se reunirem em grupos munidos do diário de leitura e com a cópia do poema "Pessoas são diferentes" para mais uma leitura em voz alta, mas com o enfoque diferente agora. Pergunte aos alunos se eles identificam alguma oposição de ideias no poema e quais são. Entregue uma folha com um quadro e espaço para anotações do grupo. Cada grupo deve listar no quadro as antíteses encontradas no poema, (exemplo: desdentada/cheia de dentes, descabelada/cheia de pentes, gelados/quentes, etc.), discutir como essa estrutura em pares de antíteses contribui para a construção da ideia de diversidade e valorização das diferenças entre as pessoas e os efeitos de sentido das antíteses encontradas no poema. Como essa estrutura em pares de antíteses contribui para a construção da ideia de diversidade e valorização das diferenças entre as pessoas? Após esta etapa, o professor forma um

grande círculo e conduz uma discussão coletiva sobre como as antíteses dão forma e sentido ao poema.

Atividade 17:

1. Criação de antíteses: Distribua folhas de papel e peça aos alunos que criem frases ou pequenos versos utilizando antíteses. Explique que eles podem se inspirar no poema lido ou em suas próprias experiências.

Compartilhamento: Após a criação, peça para que os alunos compartilhem suas frases ou versos com a turma. Esse compartilhamento incentiva a expansão do repertório linguístico e criativo dos alunos, promovendo um ambiente de troca de ideias e valorização das diferentes perspectivas. Além disso, ao ouvir as criações dos colegas, os alunos podem encontrar inspiração, reconhecer a riqueza das diversas expressões e desenvolver um senso de comunidade e colaboração. Essa prática também ajuda a reforçar a compreensão das antíteses e a importância da diversidade de pensamento e expressão na construção do conhecimento coletivo.

Reflexão e Encerramento

Atividade 18: Peça para os alunos escreverem um parágrafo curto sobre como a antítese pode ser usada para expressar sentimentos e ideias de maneira mais impactante. Incentive-os a pensar além das palavras opostas simples e considerar como as antíteses podem dar profundidade ao que estão escrevendo. Por exemplo, em vez de apenas usar “feliz” e “triste”, eles podem explorar como alguém pode se sentir “solitário em meio à multidão” ou “calmo no olho da tempestade”.

Compartilhamento e Discussão: Após a escrita, convide os alunos a compartilharem seus parágrafos com a turma. Promover uma discussão sobre as diferentes formas como a antítese pode enriquecer a escrita e a leitura, tornando o texto mais expressivo e cativante.

OFICINA VI - “Explorando as rimas”

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Proporcionar aos alunos o estudo da rima e sua contribuição para a construção dos sentidos no poema.

- Explorar a forma e a estrutura composicional do poema.
- Estimular a criatividade dos alunos na criação de poemas em grupos.



Professor,

É fundamental que os alunos compreendam que a construção de um poema vai além de simplesmente encontrar palavras que rimam entre si, busca-se também criar efeitos de sentido. A mensagem, a emoção e a criatividade são elementos essenciais que devem ser considerados em um poema. Esses elementos desempenham papéis fundamentais na construção de um texto poético de qualidade e significância. As rimas são responsáveis por conferir sonoridade especial ao poema, que tem a potencialidade capturar a atenção dos leitores e tornar a mensagem do poema mais impactante. Além disso, é importante abordar o ritmo do poema, que está intimamente ligado à sua temática. No caso de "Pessoas são diferentes", o ritmo é simples, curto e direto, refletindo a simplicidade e a clareza da mensagem que se deseja transmitir. Discutir o ritmo pode ajudar os alunos a entenderem como ele complementa e reforça o tema do poema.

Atividade 19: Neste momento da atividade, o objetivo é encorajar os alunos a refletirem sobre a importância da sonoridade das rimas na literatura e como isso pode impactar sua própria leitura e escrita. A sonoridade das rimas desempenha um papel importante na criação da musicalidade em um texto poético. Ao refletir sobre este recurso expressivo, os alunos podem desenvolver uma compreensão mais profunda sobre como os elementos sonoros contribuem para o significado e a expressão na poesia. Durante a discussão final, pode-se destacar alguns pontos-chave:

Importância da sonoridade das rimas: Explique aos alunos como as rimas adicionam um elemento de musicalidade ao poema, criando um ritmo que pode tornar a leitura mais envolvente e agradável.

Impacto na interpretação: A sonoridade das rimas é essencial na interpretação do poema, pois destaca palavras sublinhando a sua importância no texto. As rimas criam uma musicalidade que pode acentuar emoções e ritmos, guiando o leitor na compreensão das nuances e intenções do poeta. Por exemplo, ao rimar palavras que expressam sentimentos contrastantes, o poema pode intensificar a percepção dessas emoções, tornando-as mais vívidas e impactantes. Assim, a sonoridade das rimas não é apenas um recurso estilístico, mas uma ferramenta poderosa para moldar a experiência e a compreensão do leitor.

Influência na própria leitura e escrita: Com os alunos dispostos em

círculo, ajude-os a estabelecer conexões entre a importância das rimas no poema "Pessoas são diferentes" e suas próprias práticas de leitura e escrita. Incentive-os a observar como as rimas contribuem para a musicalidade e a expressão da mensagem do poema. Após essa reflexão na roda de conversa, os alunos compartilham com os colegas as anotações que fizeram durante a discussão.



Professor,

Eles podem aplicar esse conhecimento ao criar seus próprios poemas, escolhendo palavras com sonoridade semelhante, ou ao analisar a poesia de outros autores. Essa prática não só aprimora a habilidade de criar e interpretar textos poéticos, mas também fortalece a sensibilidade dos alunos para a musicalidade e o significado transmitido pelas rimas. Ao refletirem sobre esses aspectos, os alunos desenvolvem uma compreensão mais profunda do poema e aprimoram suas habilidades de leitura crítica e escrita.

MINIAULA - "Rimas e ritmo no poema"

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Entender o que são rimas e ritmo em poesias.
- Explorar as rimas e o ritmo no poema "Pessoas são Diferentes" de Ruth Rocha.

Apresente o conceito de Rima:

- Explicar o que são rimas: "Rimas são palavras que têm sons finais iguais ou semelhantes."

- Dar exemplos simples de rimas: "cão e mão", "flor e amor".

- Pedir aos alunos que deem mais exemplos de palavras que rimam.

Na definição de Goldstein (2005, p. 44): "Rima é o nome que se dá à repetição de sons semelhantes, ora no final de versos diferentes, ora no interior do mesmo verso, ora em posições variadas, criando um parentesco fônico entre palavras presentes em dois ou mais versos". Ao afirmar que a rima é a "repetição de sons semelhantes" que podem ocorrer "no final de versos diferentes, no interior do mesmo verso, ou em posições variadas", Goldstein amplia a compreensão tradicional de rima, que muitas vezes é limitada apenas ao final dos versos. Essa definição abrange tanto a rima externa, mais comum e facilmente reconhecível, quanto a rima interna e outras variações menos evidentes. A ideia de criar um "parentesco fônico" entre palavras sublinha a importância da sonoridade e da musicalidade na construção poética. A repetição de sons semelhantes estabelece uma conexão sonora entre diferentes partes do poema, contribuindo para a coesão e a fluidez do texto. Essa técnica, ao mesmo tempo, pode intensificar a

expressividade do poema, enfatizando determinados sentimentos, imagens ou ideias que o poeta deseja transmitir. Assim, a definição de Goldstein é particularmente relevante para a análise de poemas que utilizam a rima de maneira inovadora, explorando suas diversas possibilidades. Para complementar este conceito, Candido (2004b, p. 61), afirma que “Dentre os recursos usados para obter certos efeitos especiais de sonoridade do verso, o principal é a rima que, segundo Manuel Bandeira, “é a igualdade ou semelhança de sons na terminação das palavras” (‘A versificação em língua portuguesa’, p. 32-9)”. O autor ainda argumenta que a rima desempenha um papel essencial ao repetir sons de forma distintiva, criando uma sonoridade contínua e facilmente reconhecível no poema. Muitas vezes, nossa sensibilidade poética procura no verso o suporte da homofonia final e do sistema de homofonias. A partir dessas combinações sonoras, surge uma forma única de percepção poética, que pode, às vezes, ser independente dos valores semânticos. Assim, a estrutura sonora é construída através da combinação das rimas (Candido, 2004b, p. 62). Segundo Cortez e Rodrigues (2019, p. 78), há uma ampla variedade de eventos sonoros que evidenciam a taxonomia das rimas. Entre elas, destacam-se: rima sinônima, como “olhar” e “mirar”; rima antitética, como “falar” e “calar”; rima derivada, como “depor”; rima homônima ou repetida, como “manga” e “manga”; rima anagramática, como “alva” e “lava”; e rima grave, que envolve palavras paroxítonas. Essas classificações podem parecer arbitrárias, mas são essenciais para o estudo da rima, pois muitas vezes, uma mesma configuração sonora pode ser chamada por diferentes nomes, como o par “atento” e “sofrimento”, que podem ser classificadas como rima rica, paroxítona, grave, acatalética ou soante. O entendimento dessas distinções e classificações é fundamental para o estudo da rima (Cortez; Rodrigues, 2019, p. 78). Sobre a natureza das rimas, elas podem ser classificadas como:

- Consoantes: apresentam semelhança tanto nas consoantes quanto nas vogais.
 - **Assonantes**: apresentam semelhança apenas nas vogais.
 - **Rima rica**: ocorre entre palavras com terminações pouco frequentes ou de categorias morfológicas diferentes.
 - **Rima pobre**: ocorre entre palavras com terminações comuns (como “ão” e “ente”) ou da mesma categoria morfológica.
- Quanto à disposição das rimas nas estrofes, temos:
- **Rima emparelhada**: disposta de forma alternada, duas a duas (AA BB CC BB AA, etc.).
 - **Rima intercalada**: uma unidade rítmica é intercalada em outra (ABBA BCCB CDDC, etc.).
 - **Rima cruzada**: disposta de forma alternada, uma a uma (abab).
 - **Rima encadeada**: relaciona um fonema no fim de um verso com outro no interior do verso seguinte, conhecida em francês como “enjambement” e em português como “encadeamento”.
 - **Rima misturada**: não segue nenhum esquema regular.

Apresente o conceito de ritmo:

- Explicar o que é ritmo: “O ritmo é a musicalidade do poema, como ele soa quando é lido em voz alta. É a ‘batida’ que sentimos.
- Comparar com a música, explicando que assim como uma canção tem ritmo, os poemas também têm.

Para o crítico literário Antonio Candido (2004b, p. 37-38) a sonoridade do poema pode ser claramente percebida e, portanto, pode determinar uma melodia própria na expressão dos sons em um texto poético “[...] além da melodia e da harmonia próprias à palavra poeticamente ordenada em verso, regular ou livre, há certos fonemas que despertam sensações ou emoções de outra natureza – auditiva, plástica, colorida, [...]”. No poema, os elementos sonoros estão profundamente entrelaçados e até subordinados ao fenômeno predominante do ritmo. Este, é na verdade, uma maneira de harmonizar as sonoridades, não apenas dos fonemas isolados, mas das combinações de fonemas que formam sílabas e pés métricos. O conceito de ritmo é bastante complexo e frequentemente vago. “Podemos chamar de ritmo a cadência regular definida por um compasso e, noutro extremo, a disposição das linhas de uma paisagem. No primeiro caso, ritmo seria, restritamente, uma alternância de sons; no segundo, uma manifestação da simetria ou da unidade criada pela combinação de formas.” (Candido, 2004b, p. 67). Nesta esteira, Cortez e Rodrigues (2019, p. 75) definem ritmo: “Sílabas de verso são frações sonoras que oscilam entre acentos altos e baixos. Essa oscilação plasma o ritmo do verso, de modo que ele se configura, em princípio, no jogo, silábico, no encadeamento de frações sonoras átonas (a) e tônicas (t).” No

poema "Pessoas são diferentes", o ritmo desempenha um papel fundamental ao harmonizar as sonoridades dos fonemas e das combinações de sílabas, criando uma cadência que sustenta a mensagem do texto. O ritmo pode ser percebido na forma como as palavras são organizadas para enfatizar a diversidade e a celebração das diferenças. A cadência do poema não só reflete o conteúdo, mas também realça o tom positivo e inclusivo da mensagem. As combinações de sons e a estrutura em pares de contrastes dos versos colaboram para uma leitura fluida e envolvente, que reforça a temática da diversidade. O ritmo em "Pessoas são diferentes" não é apenas um elemento formal, mas uma parte essencial da comunicação da mensagem do poema. A harmonia entre a musicalidade e a mensagem permite que o poema não só seja ouvido com prazer, mas também seja efetivo na transmissão de sua mensagem sobre a celebração da diversidade.

Atividade 20: No pátio da escola, munidos de seus diários de leitura com a cópia do poema "Pessoa são diferentes", os alunos formam um círculo, o professor faz a leitura em voz alta do poema e pede para que prestem atenção na leitura do professor e na entonação das palavras. Com o apoio do *flip chart* (ou um cartaz com o poema escrito em letra caixa alta) pergunte aos alunos quais palavras rimam e onde elas estão localizadas (no início, no meio ou no final dos versos). Conforme os participantes dos grupos vão se manifestando, vá destacando com canetas coloridas as rimas junto com eles e verificando o esquema e a disposição das rimas nos versos. Após a identificação das rimas, promova uma discussão sobre como as rimas contribuem para a musicalidade do poema. Para finalizar a atividade, já em sala de aula, peça aos alunos para fazer um registro no diário de leitura sobre o encontro de hoje, pergunte como a presença das rimas influencia a forma como eles percebem o poema e sobre a experiência de leitura.

Atividade 21: Para finalizar a atividade, peça aos participantes que escrevam uma estrofe adicional para o poema estudado "Pessoas são diferentes", mantendo o esquema de rimas identificado na atividade. Incentive-os a usar as mesmas rimas ou criar novas que se encaixem no esquema existente. Os alunos se reúnem em grupos, compartilham suas estrofes e discutem as variações e escolhas feitas. Em seguida, cada grupo apresenta a estrofe escolhida para a turma e fecham a discussão fazendo um registro no diário de leitura sobre o como foi desenvolver o processo de criação individual da estrofe para o poema.

Atividade 22: Celebrando a beleza das diferenças - Inicie a atividade fazendo comentários orais e refletindo sobre a questão: "o que torna cada um

de nós especial e único? Compartilhem uma característica que vocês valorizam em si mesmos e que gostariam de destacar”. Para apoiar e reforçar a atividade, o professor pode trazer, por meio de slides, imagens de autorretratos de artistas que valorizam suas diferenças (Frida Kahlo, Van Gogh, Anita Malfatti entre outros).



Professor,

Desenho da beleza única: distribua para os alunos folhas em branco e peça para que desenhem um autorretrato de si mesmos, ou, se preferirem, que criem um personagem diferente. Eles devem se concentrar em destacar as características únicas que os tornam especiais e bonitos, valorizando suas diferenças.

Após os alunos terminarem seus desenhos, forme um círculo na sala de aula e convide cada aluno a compartilhar seu desenho com o restante da turma. Durante a apresentação, incentive os alunos a explicarem as características que escolheram destacar em seus desenhos e por que consideram essas características especiais e bonitas. Promova uma discussão em pequenos grupos sobre como, mesmo sendo diferentes, cada um vê beleza nos desenhos uns dos outros. Incentive os alunos a registrarem um pequeno texto no diário de leitura com palavras de apoio, como "descolado", "legal", "bacana", "bonito", enfatizando a importância de aceitar e celebrar as diferenças de cada um.



Professor,

Essa atividade ajuda os alunos a refletirem sobre a diversidade e a beleza única de cada um, promovendo a aceitação mútua e a celebração das diferenças. Após o compartilhamento dos desenhos, reserve um tempo para uma reflexão. Pergunte aos alunos como se sentiram ao desenhar e compartilhar seus desenhos, e como se sentiram ao ouvir os elogios e apoio dos colegas. Encoraje os alunos a expressarem seus sentimentos sobre a atividade e como isso influenciou sua percepção de beleza e aceitação das diferenças.

Essa atividade visa promover a autoexpressão, a aceitação mútua e a valorização das diferenças individuais, enquanto celebra a beleza única de cada aluno.

OFICINA VII - “O ritmo no poema”

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Identificar e sentir o ritmo do poema por meio da leitura em voz alta;
- Aplicar a percepção do ritmo na criação de novos versos;
- Reforçar a compreensão dos alunos sobre como a linguagem poética expressa o tema da diversidade.



Professor,

O poema *Pessoas são diferentes* também enfatiza o aspecto sonoro, essencial para a poesia como forma de arte. Assim, a poesia oferece uma sonoridade, utilizando a interação entre as palavras para produzir esse efeito que é percebido mais propriamente quando da leitura silenciosa ou não, revelando a musicalidade da poesia.

Atividade 23: Divida os alunos em pequenos grupos e entregue a cada um deles seus diários de leitura, com uma cópia do poema e uma folha adicional contendo uma tabela para destacar as sílabas poéticas tônicas (fortes) e átonas (fracas) em cada verso. Após a marcação, discuta com os alunos como a alternância entre sílabas tônicas e átonas contribui para o ritmo do poema. Pergunte como a identificação dessas sílabas ajuda a entender o ritmo e a musicalidade do texto. Faça a correção das respostas com os grupos e, em seguida, inicie a segunda etapa da atividade, focada na percepção do ritmo do poema e para isso, utilize instrumentos como colheres, baquetas ou pandeiros. Treine a leitura do poema com os instrumentos e, depois, conduza uma discussão sobre a atividade, verificando se os alunos compreenderam o ritmo do poema.

Atividade 24: Em círculo, cada grupo apresenta a sua leitura do poema com o seu instrumento e fazemos uma discussão sobre como foi o desenvolvimento dessa atividade, as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas para resolver.

São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!
Uma é toda desdentada,
A outra é cheia de dentes...
Uma anda descabelada,
A outra é cheia de pentes!
Uma delas usa óculos,
E a outra só usa lentes.
Uma gosta de gelados,
A outra gosta de quentes.
Uma tem cabelos longos,
A outra corta eles rentes.
Não queira que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!
São duas crianças lindas,
Mas são muito diferentes!

Observações:

- **Sílaba Tônica:** É a sílaba da palavra que é pronunciada com mais intensidade.
- **Sílaba Átona:** É a sílaba da palavra que é pronunciada com menor intensidade.



Professor,

Essas atividades permitem que os alunos se envolvam ativamente com o poema "Pessoas são diferentes" de Ruth Rocha, percebendo como o ritmo e os recursos expressivos contribuem para o tema central. Além disso, ao criar suas próprias estrofes, os alunos têm a oportunidade de aplicar o que aprenderam, reforçando a compreensão da linguagem poética e seu poder expressivo.

ENCONTRO FINAL - “Reflexões poéticas e apresentação”



Professor,

O encontro final marca o encerramento do estudo do poema e deve ser conduzido em três etapas principais:

1. **Reunião do Grupo**
2. **Apresentação e Reflexão Coletiva**
3. **Autoavaliação e Avaliação**

Duração: 1 aula

Objetivos:

- Consolidar o aprendizado dos alunos em relação ao poema "Pessoas são diferentes".
- Organizar uma apresentação para toda a turma.
- Avaliar sua participação, colaboração e compreensão do texto, além de identificar áreas de melhoria.



Professor,

Esse encontro final proporcionará aos alunos a oportunidade de consolidar o que aprenderam durante a leitura do poema "Pessoas são diferentes", além de desenvolver habilidades de trabalho em grupo, expressão oral e autoavaliação.

Atividade 25: Os alunos reúnem-se em grupo para revisar e discutir os detalhes finais relacionados à apresentação da leitura aos demais colegas. Isso pode incluir a revisão de pontos-chave do texto, a definição de como organizarão a apresentação e quais aspectos desejam destacar para o público. Cada grupo realiza a apresentação de uma leitura diferenciada (em jogral, ao som de uma música, leitura solo, com imagens ou adereços, etc.) do poema “Pessoas são diferentes” de Ruth Rocha para toda a turma e durante a apresentação, discutem sobre as atividades e as aprendizagens realizadas durante o estudo do poema. O professor atua como mediador da discussão e estimula os alunos a registrarem as reflexões e conclusões no diário de leitura. Para finalizar a atividade, os alunos preenchem a ficha de autoavaliação fornecida pelo professor.

Entre círculos: Conexões e Continuidade

O poema "Porquinho-da-índia", de Manuel Bandeira (2005), no círculo de leitura representa o ponto alto de nossa série de estudos poéticos, uma vez que coloca em xeque os limites conceituais dos gêneros literários e, desse modo, do gênero poético, dada a tônica narrativa assumida pelo poema. Nesse sentido, este poema apresenta-se como elo essencial para conectar e expandir o conhecimento adquirido ao longo do estudo dos outros textos poéticos.

Nessa perspectiva, "Porquinho-da-índia" ganha destaque não apenas por seu conteúdo que, de forma memorialística, encapsula a frustração infantil de modo íntimo e pessoal, mas também por sua forma poética única. A hibridação na literatura, conforme discutida por Vladimir Krysinski (2012, p. 148), caracteriza-se pela fusão e aglutinação de elementos diversos, rompendo as fronteiras tradicionais dos gêneros literários e transgredindo normas formais estabelecidas. Esse conceito encontra uma expressão significativa no poema "Porquinho-da-Índia", de Manuel Bandeira (2005), que exemplifica a hibridização de gêneros ao mesclar elementos narrativos e poéticos em um único texto, narrando uma experiência pessoal em um formato que, à primeira vista, se aproxima da prosa narrativa, com uma sequência de eventos e um desenvolvimento de personagens que são típicos de uma narrativa tradicional.

No entanto, o texto mantém sua essência poética, utilizando uma linguagem concisa, ritmo e musicalidade próprios da poesia, criando um texto híbrido que desafia a categorização estrita. Esse cruzamento de gêneros é uma manifestação da hibridização que, como Krysinski (2012) sugere, se manifesta na fusão de diferentes elementos literários, permitindo novas possibilidades de escrita. O poema de Bandeira não se limita a um único domínio artístico; ele incorpora tanto a liricidade e a brevidade características da poesia quanto a narrativa linear e introspectiva, típica da prosa.

Ao fazer isso, "Porquinho-da-índia" exemplifica o conceito de "práticas inespecíficas" descrito por Garramuño (2014), ao questionar e misturar as formas canônicas dos gêneros literários. A hibridização no poema leva à criação de um "fruto estranho", uma obra que, ao mesmo tempo em que é uma peça poética, também evoca a narrativa de uma história pessoal e íntima. Essa

transgressão das formas tradicionais é uma marca da fronteira entre o poético e o narrativo.

Além disso, como ressalta García Canclini (2016), a literatura contemporânea muitas vezes combina a independência de um campo artístico com uma obstinada derrubada das fronteiras que separam os diferentes gêneros. No caso de "Porquinho-da-índia", essa combinação resulta em um texto que se situa entre a poesia e a prosa, transgredindo as expectativas do leitor e propondo uma reflexão sobre a natureza híbrida da literatura. Portanto, o poema exemplifica como a hibridização na literatura pode ser utilizada para transgredir e renovar as formas tradicionais, criando textos que, embora possam ser difíceis de categorizar dentro das normas estabelecidas, oferecem uma riqueza estética e interpretativa que é característica das obras contemporâneas.

Além disso, ao incorporar "Porquinho-da-índia" ao Círculo de leitura, concluímos uma jornada de estudos poéticos que não apenas revisita e reforça conceitos previamente discutidos, mas também oferece novas perspectivas sobre a poesia. Ampliar essa discussão permite aos alunos apreciar a diversidade dos estilos poéticos e da evolução do gênero ao longo do tempo, enriquecendo sua compreensão e apreciação da linguagem poética.

Portanto, o poema "Porquinho-da-índia" não apenas encerra os estudos do Círculo de Leitura Poética, mas também incentiva a reflexão sobre a dissolução das fronteiras entre as formas literárias tradicionais, abrindo espaço para discutir como a poesia se conecta com outros gêneros literários e formas de expressão e dicção.



Círculo de Leitura

Proposta didática para o estudo literário
do texto poético

Porquinho-da-índia
Manuel Bandeira (2005)



Proposta didática para o estudo literário do texto poético “Porquinho-da-índia” Manuel Bandeira (2005)

Turma: 6º ano

Duração: 14 aulas

Texto: “Porquinh-da-índia”, poema retirado do livro Libertinagem (2013)

Autor (a): Manuel Bandeira



Professor,

Manuel Bandeira, em “Porquinho-da-índia”, escreve um poema narrativo e, por isso, evidencia a fusão dos gêneros poético e narrativo, enriquecendo a experiência do leitor. Ao mesmo tempo em que fratura as fronteiras entre os gêneros literários, o poema põe à mostra a primeira decepção amorosa e afetiva do eu lírico, que não compreende o instinto animal da sua “primeira namorada”. A decepção do menino pode ser entendida como um rito de passagem, isto é, um aprendizado sobre a aceitação das diferenças e a compreensão de que nem sempre o mundo se moldará aos nossos desejos. A riqueza do poema reside na maneira como Manuel Bandeira captura essa dinâmica com simplicidade e ternura, permitindo que os leitores, especialmente os mais jovens, reflitam sobre suas próprias expectativas e experiências de decepção. Poema de caráter narrativo que, entre suas possibilidades interpretativas, aborda a compreensão e a aceitação da realidade como ela é, celebrando a liberdade de cada ser viver de acordo com sua própria natureza.

Sendo um poema que explora a hibridização entre os gêneros poético e narrativo, “Porquinho-da-índia” desafia as normas tradicionais da poesia ao integrar elementos da narrativa em sua forma poética. Ao narrar uma história em primeira pessoa, o poema mescla gêneros, unindo a especificidade da poesia com a fluidez narrativa. A musicalidade do poema é alcançada através de uma escolha cuidadosa de palavras e ritmo, que conferem ao texto uma sonoridade própria, capaz de evocar emoções no leitor. Além disso, a economia de palavras, característica do poema, contribui para a condensação de significados e sentimentos em um espaço breve, o que intensifica a carga emocional da narrativa. Essa combinação de elementos permite que o poema se desdobre em camadas de interpretação, em que cada palavra e ritmo desempenham um papel fundamental na construção do sentido, ao mesmo tempo em que mantém a essência lírica e a densidade emocional características da poesia de Bandeira. Assim, a partir de uma forma poética genuína, enriquece a experiência poética, oferecendo uma reflexão sobre a infância e a subjetividade.

OFICINA I - “Motivação inicial: ao encontro da Linguagem Poética”

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Fomentar a reflexão crítica e a autoexpressão por meio da elaboração de anotações no “diário de leitura” sobre o objeto escolhido, incentivando os alunos a explorarem a importância das memórias afetivas em suas vidas;

- Criar um ambiente colaborativo e de valorização das experiências individuais por meio da construção coletiva do painel "Memórias Afetivas", integrando as contribuições dos alunos em um espaço visual comum;
- Estabelecer conexões emocionais entre os alunos e o poema "Porquinho-da-Índia" de Manuel Bandeira, por meio de discussões sobre experiências pessoais com animais de estimação.

Atividade 1 (motivação): Para esta atividade, peça aos alunos que tragam de casa algo que remeta à sua memória afetiva (um objeto, um desenho, uma foto, um brinquedo, recortes de jornal/revista etc.). Em sala de aula, organize a turma em um círculo, de modo a formar um espaço de conversa. Convide os alunos a apresentarem brevemente os motivos que os levaram a escolher essa lembrança pessoal (história que está por detrás dessa recordação). Deixar um painel semi-pronto intitulado "Memórias Afetivas" e adicione legendas às imagens, fotografias e desenhos apresentados pelos alunos.



Lembrete importante!

Os alunos deverão trazer as anotações sobre o objeto que escolheu no "diário de leitura". Para orientá-los nas anotações, você pode trazer algumas questões para reflexão, como:

1. Por qual razão escolheu este objeto e não outro? Explique.
2. Qual é a história por trás desse objeto? Conte-a brevemente.

Observação: essas questões são sugestões para a discussão oral no momento do compartilhamento.



Professor,

Essa atividade inicial busca não só introduzir o poema "Porquinho da Índia" de Manuel Bandeira, mas também estimular a criatividade dos alunos e promover a discussão sobre os animais de estimação e a relação que se tem com eles.

Atividade 2: Com o objetivo de estabelecerem vínculo com o poema de Manuel Bandeira, "Porquinho da Índia", os alunos serão estimulados a falar sobre seus animais de estimação (próprios ou de algum amigo, primo etc.). Solicite que escrevam um pequeno parágrafo (máximo 10 linhas), descrevendo o animal, incluindo seu nome, descrição física, personalidade e o que mais gostam nele. Depois, organize os alunos em pequenos grupos e peça que

compartilhem suas descrições com os colegas. Podem discutir as semelhanças e diferenças entre seus animais. Para finalizar, encoraje os alunos a compartilharem suas criações com a turma.



Sugestão de questões para a discussão oral nos grupos:

1. Quais são as suas principais lembranças envolvendo animais de estimação? Conte-as.
2. Você acha que os animais de estimação podem ajudar as pessoas a se sentirem menos estressadas ou mais felizes? Por quê?
3. Você já teve ou tem algum animal de estimação? Se não, você gostaria de ter um? Por quê?
4. O que você acha que os animais de estimação oferecem que os seres humanos não conseguem oferecer uns aos outros? Explique.
5. Você acredita que os animais de estimação devem ser tratados como membros da família? Argumente.
6. Quais cuidados e responsabilidades envolvem a posse de um animal de estimação? Você acredita que algumas pessoas subestimam essas responsabilidades? Argumente.

OFICINA II - “Conhecendo o autor e a obra a partir do poema e da obra física”

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Apresentar fisicamente a obra em que o poema “Porquinho-da-índia” está publicado, a fim de que os alunos lancem hipóteses de leitura sobre a capa, o título da obra, elementos gráficos, entre outros;
- Apresentar brevemente a biografia e a produção literária do autor por meio de slides e vídeo.



Professor,

O livro **Meus poemas Preferidos**, coleção prestígio (2005), é uma coletânea em que Manuel Bandeira reuniu, ainda em vida, seus poemas de maior encanto, entre tantos outros de valor indiscutível. Sua obra é permeada por uma angustiante busca pelo significado das coisas, pela reflexão da poesia em si e pela total falta de limites para o lirismo. Há uma maturidade no seu tratamento dos grandes temas da poesia universal, na sua faceta mais cotidiana, na sua "libertinagem", na sua morbidez, que o torna um dos mais expressivos poetas da história da literatura. Para Davi Arrigucci (1990), imagens recorrentes da infância fazem parte da matéria extremamente pessoal e íntima dos poemas, às quais se associa o cotidiano; gênese da sua expressão poética. A experiência de vida de Bandeira, incluindo sua luta contra a tuberculose, permeia muitas de suas poesias, conferindo autenticidade e ecoando profundamente em seus leitores. A simplicidade e a profundidade dos poemas de Manuel Bandeira continuam a reverberar, demonstrando a importância da obra no desenvolvimento da literatura nacional e na perpetuação de um estilo que valoriza a autenticidade e a expressividade poética.

Atividade 3: Após a breve apreciação dos elementos paratextuais do livro **Meus poemas preferidos (2005)**, bem como de aspectos sobre a biografia do autor, o professor pode trazer alguns questionamentos para discussão oral.



Sugestão de questões para discussão oral:

1. O que mais chama sua atenção na capa do livro? Por quê?
2. A capa do livro despertou seu interesse para ler a obra? Por quê?
3. O que o título da obra sugere para você? Comente.



Professor,

O livro **Libertinagem**, de Manuel Bandeira, apresenta imagens que refletem seu cotidiano. A primeira edição do livro é acompanhada por uma breve biografia do autor, que destaca sua trajetória literária, oferecendo contexto para a compreensão de sua obra. Nas páginas seguintes, o livro traz uma seção escrita pelo próprio autor, intitulada "Palavras do autor", na qual aborda alguns episódios sobre seu problema de saúde e sobre os poemas que compõem o livro. Professor, faça a leitura e apresente para os alunos por meio de slides a vida, imagens e algumas curiosidades sobre o autor.

Atividade 4: Abaixo, vídeos sobre o autor. O primeiro mostra, de forma descontraída, a vida do autor pelas lentes de uma estudante adolescente; o segundo, a participação do autor da Semana de Arte Moderna.



Professor,

1ºVídeo(4:51):

<https://youtu.be/n5h6WtpJ6Lo?si=AuQnKL2Y0tBQfhwk> - quem foi Manuel Bandeira? – Fonte: @MariaVielFaro



2ºVídeo (1:56): <https://youtu.be/i3NDqnKrMVw> - Criando Juntos 868 - Semana de Arte Moderna de 1922



Site:

<https://mundoeducacao.uol.com.br/literatura/a-semana-arte-moderna.htm>



Sugestão de questões para o debate dos vídeos e do site:

1. Quem foi Manuel Bandeira e por que ele foi importante no cenário da literatura brasileira? Explique.
2. O que você descobriu sobre a vida pessoal e profissional de Manuel Bandeira após a apresentação dos vídeos e a visita ao site? Apresente.
3. Você acha que o conhecimento sobre a vida do autor pode influenciar a maneira como entendemos e apreciamos suas obras? Por quê?
4. O que foi a Semana de Arte Moderna e por que é considerada um marco na história cultural do Brasil? Disserte brevemente a respeito.
5. Como a Semana de Arte Moderna contribuiu para a valorização da identidade nacional na produção artística brasileira? Apresente brevemente.

ENCONTROS MEDIAIS - “Compartilhamento de leituras”

PORQUINHO-DA-ÍNDIA

Quando eu tinha seis anos
 Ganhei um porquinho-da-índia.
 Que dor de coração me dava
 Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!
 Levava ele pra sala
 Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos
 Ele não gostava:
 Queria era estar debaixo do fogão.
 Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas . . .

— O meu porquinho-da-índia foi minha primeira namorada
 (Bandeira, 2005, p. 53).

OFICINA III - “Os cartões de função no poema “Porquinho-da-índia”, de Manuel Bandeira”



Lembrete importante!

Os cartões de função selecionados para o círculo de leitura:

Conector
Iluminador de Passagens
Questionador
Sintetizador

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Promover uma leitura colaborativa e aprofundada do poema incentivando a participação ativa e compreensão crítica do texto pelos alunos;
- Estruturar e dinamizar a discussão do texto motivar os alunos para o tema proposto pelo poema Porquinho-da-índia;
- Promover o estudo do poema e sua composição formal
- Promover a análise colaborativa do poema, incentivando os alunos a explorar diferentes aspectos do texto.



Professor,

Para esta oficina, prossiga com as etapas planejadas para explorar mais profundamente o poema "Porquinho-da-índia" de Manuel Bandeira. Será aplicado o recurso dos cartões de função para orientar as discussões sobre o poema no Círculo de leitura.

1. O Momento de Orientação:

Atividade 5: Considerando que esta fase deve ser breve (tempo limitado de 10 a 15 minutos) e focada em um único tema, o professor recupera o propósito dos cartões de função e como eles serão utilizados durante a leitura do poema. Inicie o encontro dividindo a turma em pequenos grupos, distribua a cópia do poema Porquinho-da-índia e leia em voz alta com a turma.

2. O Momento de Discussão:

Atividade 6: Após a leitura, peça aos alunos que compartilhem suas primeiras impressões em relação ao poema. Distribua os quatro cartões de função, um para cada aluno de cada grupo (conector, iluminador de passagens, questionador e sintetizador). A leitura do poema "Porquinho-da-índia", de Manuel Bandeira, será realizada conforme a função designada, com os alunos fazendo anotações diretamente na ficha fornecida. Após o preenchimento dos cartões de funções, ainda dentro dos grupos, os alunos discutem por cerca de 30 a 50 minutos. É o momento em que as anotações e impressões de leitura individuais são compartilhadas dentro do grupo menor com os membros apresentando as questões e debatendo livremente o que conseguem interpretar do poema até o momento. Essa interação promove uma significativa troca de ideias e perspectivas, contribuindo para uma compreensão coletiva do poema em análise.



Professor,

Distribua uma ficha ou cartão com essas questões para cada grupo, garantindo que todos os aspectos importantes do poema sejam abordados durante a atividade. Após as discussões e o registro no diário de leitura, abra-se um grande círculo para que cada grupo compartilhe suas observações e insights com os demais participantes, enriquecendo a compreensão coletiva do texto. Incentive a troca de ideias e o debate sobre as diferentes interpretações do poema, promovendo o pensamento crítico e a reflexão.



Sugestões de questões para discussão no pequeno grupo para cada cartão de função:

Cartão de função: Sintetizador (Este aluno deve filtrar as ideias principais discutidas pelo grupo, organizando-as de forma clara e consistente, e preparar um resumo para ser compartilhado com a turma.)

Sugestão de questões para a discussão no grupo:

1. Quais são as principais ideias que o poema transmite? Como elas se conectam entre si ao longo do texto?
2. Como o poema explora a relação entre o menino e seu porquinho-da-índia?
3. Quais partes do poema "Porquinho-da-Índia" você acha que são mais interessantes por causa da maneira como as palavras são usadas? Explique.
4. Qual é a mensagem central do poema? Argumente.

Cartão de função: Conector (Incentive aos alunos a relacionarem o poema com outras formas de arte (músicas, pinturas, filmes) ou eventos pessoais, para enriquecer a compreensão do texto.)

Sugestão de questões para a discussão no grupo:

1. Como o poema "Porquinho-da-Índia" se conecta com outras formas de arte, como pintura, música ou cinema?
2. Quais são as semelhanças e diferenças que consegue estabelecer entre este poema e os outros poemas que você já leu? Argumente.

Cartão de função: Iluminador de passagens (Cada aluno com este cartão deve destacar uma passagem específica do poema que considera essencial para a compreensão da narrativa e discutir a escolha com o grupo.)

Sugestão de questões para a discussão no grupo:

1. Como as palavras escolhidas pelo poeta auxiliam você a imaginar as cenas apresentadas pelo poema?
2. Identifique uma passagem no poema que você considera especialmente significativa ou emocionante. Explique o motivo.
3. Observe a forma do poema: como os versos estão agrupados e organizados no poema? De que maneira eles se apresentam: versos curtos ou versos longos? A partir dessas informações, quais os possíveis efeitos de sentidos que essa construção traz para a interpretação do poema?

Cartão de função: Questionador (O aluno com este cartão deve formular perguntas provocativas para o grupo sobre o poema, como, por exemplo, "Por que o narrador expressa frustração em relação ao porquinho-da-índia?")

Sugestão de questões para a discussão no grupo:

1. Por que o poema recebe o título "Porquinho-da-índia"? Comente.
2. Que tipo de emoções ou sentimentos o poema desperta em você e por quê?
3. Teve dificuldade de entender o poema? Explique.
4. O sentimento do eu lírico é alterado ao longo do poema? Quais sentimentos você identifica? Apresente-os com versos retirados do poema.

Círculo de leitura e compartilhamento

Atividade 7: Reserve um momento (aproximadamente de 30 a 50 minutos) na Biblioteca da escola ou no pátio, para que os alunos compartilhem seus cartões de função com a turma e possam discutir suas descobertas e trocar impressões.

3. O Momento do **Registro**:

Atividade 8: Incentive os alunos, após a discussão no grande Círculo de leitura a ampliarem suas anotações em seus diários de leitura, e também a refletir sobre a atividade. Sugira perguntas orientadoras: "Como o cartão de função atribuído a você influenciou na sua compreensão do poema?" Isso proporcionará uma oportunidade para consolidar aprendizados individuais e promover reflexões sobre a experiência de leitura coletiva.

4. O Momento da **Organização**:

Atividade 9: Para o próximo encontro, algumas questões serão sugeridas para nortear a discussão no círculo de leitura. O professor entregará a cópia de algumas questões para colarem no diário de leitura para o próximo encontro.

5. O Momento dos **Comentários**:

Atividade 10: Nessa etapa, que dura de 10 a 15 minutos, o coordenador do dia faz um resumo rápido do que o grupo fez até agora, enquanto o professor pode oferecer orientações consideradas relevantes para o bom funcionamento do círculo. Isso marca o final desta parte do encontro.

MINIAULA - "Versos que contam: explorando o poético e o narrativo no poema 'Porquinho-da-índia'"

Duração: 2 aulas

Objetivos:

- Compreender a hibridização de gêneros no poema *Porquinho-da-índia* de Manuel Bandeira, reconhecendo suas características narrativas e poéticas, e explorar o uso de versos livres no poema.



Professor,

Pretende-se com esta miniaula fazer com que o aluno perceba a construção assimétrica do poema que reflete o repertório de lembranças do eu poético, por meio de uma linguagem coloquial e emotiva, desdobrada entre o passado e o presente. A poesia narrativa é uma forma de expressão literária que combina elementos da poesia com características da narrativa, resultando em textos que contam histórias de maneira condensada e muitas vezes imagética.

De acordo com Arriguci (1996, p.92), o poeta é capaz de extrair poesia de onde menos se espera. Como Bandeira expressou em uma crônica, o poeta é "um sujeito que sabe desentranhar a poesia que há escondida nas coisas, nas palavras, nos gritos, nos sonhos". Essa habilidade requer do poeta uma atitude constante de "apaixonada escuta" para perceber os "momentos" em que a poesia se revela no mundo.



Professor,

Comece esta miniaula introduzindo a hibridização de gêneros com uma pergunta inicial: O que é um poema? E uma narrativa? Como você descreveria cada um deles? Faça uma retomada do que já sabem sobre poesia e narrativa. Explique para os alunos que a poesia, segundo Candido (2004b, p. 21)

"[...] não se funde necessariamente com o verso, muito menos com o verso metrificado. Pode haver poesia em prosa e poesia em verso livre. Com o advento das correntes pós-simbolistas, sabemos inclusive que a poesia não se contém apenas nos chamados gêneros poéticos, mas pode estar autenticamente presente na prosa de ficção"

Já a narrativa é um tipo de texto que apresenta uma história estruturada com início, meio e fim, incluindo personagens, cenários e enredos. No entanto, é possível que um texto combine elementos de diferentes gêneros, resultando no que se denomina hibridização de gêneros. No poema "Porquinho-da-índia", de Manuel Bandeira, observa-se essa fusão entre a narrativa e a poesia, criando uma obra que mescla características de ambos os gêneros literários.



Professor,

1. Inicie a aula com a retomada do poema, considerando o seu estudo a partir dos cartões de função.
2. Auxilie os alunos a compreender a fusão dos gêneros poético e narrativo em "Porquinho-da-índia"; o que faz do poema um texto singular.

Atividade 11: Leia o poema em voz alta junto com os alunos, ou peça para algum aluno ler. Enquanto lemos, tentem identificar se ele parece mais com um poema ou uma história. Em seguida, organize-os em grupos e entregue a cópia de algumas questões para refletirem e discutir dentro dos grupos.



Perguntas para Reflexão:

1. O que acontece neste texto? Ele conta uma história?
2. Quem é o narrador dessa história? Como ele se sente?
3. Vocês perceberam que, mesmo sendo um poema, ele nos conta algo que parece uma pequena história de infância?



Professor,

Este poema é um ótimo exemplo de hibridização de gêneros. Ele é um poema porque tem versos curtos e usa uma linguagem que nos faz sentir e imaginar. Mas também é uma narrativa porque conta uma história simples: a lembrança de um menino e seu porquinho-da-índia.

Características Narrativas:

- Presença de um narrador-personagem: o "eu" que fala no poema é quem viveu a história.
- Enredo: o poema nos conta sobre o desejo de ter um porquinho-da-índia e a decepção ao perceber que o animal não correspondia a sua demonstração de afeto.

Características Poéticas:

Versos livres: O poema não segue um padrão fixo de rima ou métrica. Isso é comum em poemas modernistas, como os de Manuel Bandeira.

Linguagem simples e direta: Mesmo sem rimas, a escolha das palavras e o ritmo dão ao poema um tom poético.

Musicalidade: Mesmo sem rimas regulares, o poema tem uma musicalidade própria, que surge do ritmo das palavras e das pausas.

Discussão sobre versos livres

Professor, inicie com uma pergunta: Vocês notaram que os versos do poema não rimam? Como isso afeta a leitura? Manuel Bandeira era um poeta modernista, e uma das características do modernismo é o uso de versos livres, ou seja, versos que não seguem um padrão de rima ou métrica. Isso permite que o poema tenha um ritmo mais natural, como se fosse uma conversa ou uma lembrança sendo contada.

Atividade 12: Comece a atividade exibindo o curta-metragem "*La Maison en Petits Cubes*" (2008), dirigido por Kunio Katō. Após a exibição, conduza uma breve discussão sobre o enredo, destacando a temática das memórias afetivas, a simbologia dos cubos adicionados à casa submersa, e como o protagonista revisita seu passado por meio dessas lembranças. Peça aos alunos que pensem em um objeto ou lugar que tenha um significado especial para eles, algo que desencadeie uma memória afetiva importante. Dê-lhes alguns minutos para refletir e anotar suas ideias. Encoraje os alunos a descreverem

brevemente essa memória, destacando as emoções e sensações que ela desperta. Proponha aos alunos que escolham um momento específico do curta-metragem, ou uma lembrança inspirada pelo filme, e transformem essa história em uma narração poética. Incentive-os a usar linguagem figurada, criar imagens vívidas e incorporar elementos sensoriais para transmitir a profundidade emocional de sua lembrança.



Professor,

Explique aos alunos o conceito de narração poética: uma forma de contar uma história ou lembrar de um evento de maneira lírica e emocional, utilizando elementos poéticos aprendidos, imagens sensoriais e metáforas, assim como exemplo de narração poética temos o próprio poema "Porquinho-da-Índia" de Manuel Bandeira. Peça aos alunos que transformem a memória que escreveram em uma narração poética. Incentive-os a usar linguagem figurada, criar imagens vívidas e incorporar elementos sensoriais para transmitir a profundidade emocional de sua lembrança.



Professor,

Finalize a atividade discutindo como essa atividade de narração poética dialoga com os temas presentes em "Porquinho-da-Índia" e em outras obras de Manuel Bandeira. Destacar como a poesia pode ser uma forma poderosa de narrar histórias e expressar sentimentos profundos.

Atividade Final do Círculo de Leitura: - "Criação de um mural poético interativo"

Duração: 2 aulas

Objetivo:

- Consolidar a compreensão dos poemas, incentivar a reflexão crítica e promover a expressão artística dos alunos.
- Relacionar os poemas entre si, explorando conexões entre suas temáticas e estilos, com base nas discussões em grupo.
- Criar um mural poético interativo que sintetize as principais reflexões sobre os textos, utilizando elementos textuais e visuais.
- Incorporar elementos interativos ao mural, como perguntas reflexivas e mídias digitais, para ampliar o engajamento dos participantes.

- Apresentar e explicar as escolhas criativas feitas na construção do mural, articulando oralmente as conexões indicadas.
- Refletir sobre o impacto da experiência colaborativa no aprofundamento da leitura e compreensão dos poemas.



Professor,

Esta atividade de criação do mural poético interativo marca o encerramento dos ciclos de estudos dos poemas trabalhados no círculo de leitura. Ela é a culminação de todas as discussões, análises e reflexões realizadas ao longo dos encontros sobre os poemas "Tem Tudo a Ver" de Elias José, "Ou Isto ou Aquilo" de Cecília Meireles, "Pessoas São Diferentes" de Ruth Rocha e "Porquinho-da-Índia" de Manuel Bandeira. O mural poético sintetiza e celebra o entendimento adquirido pelos alunos, oferecendo uma oportunidade de refletir sobre as conexões temáticas e estilísticas dos poemas, além de consolidar os conhecimentos de forma colaborativa e criativa.

Este é o momento de fechamento do círculo de leitura, em que os alunos terão a oportunidade de compartilhar e apresentar suas interpretações e *insights*, concluindo o estudo com uma atividade que visa integrar tudo o que foi aprendido ao longo do processo.

Atividade 14: Os alunos irão criar um mural poético interativo que sintetize as ideias centrais dos quatro poemas escolhidos para o círculo de leitura: "Tem Tudo a Ver" de Elias José, "Ou Isto ou Aquilo" de Cecília Meireles, "Pessoas São Diferentes" de Ruth Rocha e "Porquinho-da-Índia" de Manuel Bandeira. A atividade busca fomentar a compreensão das conexões temáticas e estilísticas entre os poemas, incentivando a colaboração e a criatividade.

Etapas da Atividade:

1. Revisão e Discussão: Divida a turma em quatro grupos, cada um responsável por um dos poemas. Cada grupo revisará o poema designado, discutindo seus principais temas, a forma poética e as emoções evocadas. Em seguida, os grupos discutirão como seus poemas se conectam com os outros, considerando os temas abordados e o estilo poético.

2. Orientação das conexões: Oriente os alunos a encontrar conexões entre os poemas. Por exemplo, como a ideia de que "a poesia está em tudo" em "Tem Tudo a ver" pode se relacionar com a forma em que as escolhas são apresentadas em "Ou isto ou aquilo". Em seguida, explore como as escolhas de "Ou isto ou aquilo" podem se ligar à celebração das diferenças em "Pessoas

são diferentes" e, por fim, como essas ideias culminam na reflexão mais complexa e na forma poética diferenciada do poema "Porquinho-da-índia".

3. Criação do Mural Poético (escolha do formato): O mural pode ser físico (em cartolina ou papel kraft) ou digital (usando ferramentas como Google Slides, Padlet ou Canva). O mais importante é que ele seja interativo e que os alunos possam colaborar na construção.

Divisão do Mural: Divida o mural em quatro seções, cada uma dedicada a um dos poemas. Cada grupo será responsável por criar sua seção, utilizando as ideias e conexões discutidas anteriormente.

4. Elementos do mural:

a) Texto: Inclua trechos selecionados dos poemas que melhor representem as ideias centrais.

b) Ilustrações: Incentive os alunos a criar desenhos, colagens ou imagens que expressem visualmente os temas dos poemas.

c) Interatividade: Adicione elementos interativos, como envelopes com perguntas reflexivas, QR codes com vídeos ou áudios gravados pelos alunos recitando os poemas, ou espaços para que outros alunos possam deixar comentários ou reflexões.

d) Conexões entre as seções: No centro do mural, os alunos devem criar uma área de conexão onde as ideias dos quatro poemas se encontram. Isso pode ser feito por meio de frases, imagens ou um pequeno texto coletivo que sintetize a ideia de como a poesia se manifesta em diversas formas e estilos, refletindo sobre escolhas, diversidade e memórias.

5. Apresentação do Mural e Reflexão: Cada grupo apresentará sua seção do mural à turma, explicando suas escolhas de trechos, imagens e como eles conectaram seu poema com os demais. Durante a apresentação, os alunos devem destacar as conexões temáticas e estilísticas entre os poemas.

6. Discussão Final: Após a apresentação, conduza uma discussão com a turma sobre o processo de criação do mural. Questione:

1. Como a combinação dos quatro poemas enriqueceu a compreensão das mensagens de cada um?
2. De que forma o mural ajudou a perceber as diferenças e semelhanças entre os estilos dos poetas?

3. Como a interação entre os alunos durante a construção do mural contribuiu para o entendimento coletivo dos poemas?

Encontro final - “Entre poemas: tecendo conexões”



Professor,

O encontro final marca o encerramento do estudo do poema e deve ser conduzido em três etapas principais:

1. **Reunião do Grupo**
2. **Apresentação e Reflexão Coletiva**
3. **Autoavaliação e Avaliação**

Duração: 1 aula

Objetivos:

- Consolidar o aprendizado dos alunos em relação ao poema "Porquinho-da-Índia".
- Organizar uma apresentação/ socialização do poema narrativo elaborado pelos alunos na oficina anterior.
- Avaliar sua participação, colaboração e compreensão do texto.

Atividade 13: (1. *Reunião do Grupo*) - Os alunos se reúnem em pequenos grupos para revisar e discutir os detalhes finais relacionados à apresentação da leitura do poema Porquinho-da-Índia. (2. *Apresentação e reflexão coletiva*) Cada grupo de alunos apresenta a sua leitura do poema preparada pelo grupo, incluindo uma comparação com os poemas narrativos criados por eles e outros aspectos que desejam destacar para o público. (3. *Autoavaliação e Avaliação*): Após as apresentações e discussões, os alunos registram suas reflexões no diário de leitura, considerando as experiências e aprendizados vivenciados no Círculo de leitura. Para finalizar, os alunos preenchem uma **ficha de autoavaliação** sobre sua participação nas atividades do Círculo de Leitura, fornecida pelo professor. Além disso, os colegas podem oferecer feedback sobre a apresentação do grupo, destacando aspectos positivos e apresentando melhorias. Nesta etapa, é o momento também do professor realizar as suas observações avaliativas preenchendo uma ficha de avaliação (Anexo E) de

cada aluno, considerando o desenvolvimento individual e a participação nas atividades propostas.

AVALIAÇÃO FINAL

Finalizadas as atividades e oficinas estabelecidas para o estudo de cada texto poético, será proposta uma **avaliação final** (Anexo F) com questões dissertativas, a fim de que o aluno possa consolidar seu entendimento e refletir sobre o progresso alcançado. O objetivo dessa etapa é promover a autorreflexão e a consciência metacognitiva, permitindo que cada aluno avalie suas próprias conquistas, desafios e aprofundamento no estudo da poesia. Ao realizar essa autoavaliação dissertativa, os alunos não apenas consolidarão seus conhecimentos sobre poesia, mas também desenvolverão habilidades importantes de autorreflexão, contribuindo para um aprendizado mais significativo. Para que a turma possa comentar sobre o trabalho desenvolvido nas oficinas do Círculo de leitura, será entregue uma sugestão de questionário com perguntas abertas como: Dentre as atividades desenvolvidas nas oficinas de leitura, qual(is) foi(ram) a(s) que mais gostaram? Por quê? Para você, quais foram os maiores desafios em relação ao estudo do poema selecionado? Na sua opinião, o que pode ser aprimorado para o próximo Círculo de leitura? Após responderem ao questionário, fica a sugestão de fazer um círculo no pátio da escola e com uma palavra definam o que o Círculo de leitura significou para cada um, depois podem apreciar mais uma vez os trabalhos expostos no “Mural Poético”, podendo fechar o ciclo de estudo de poesias com um café literário ou um Sarau.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Mário. **Aspectos da literatura brasileira**. 4^a. ed. São Paulo: Martins, 1972.
- ARRIGUCCI JR., Davi. **Humildade, paixão e morte**: a poesia de Manuel Bandeira. São Paulo: Cia das Letras, 1990.
- BANDEIRA, Manuel. **Meus poemas preferidos**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005. (Coleção Prestígio)
- BUZZO, Marina Gonçalves. **Os professores diante de um novo trabalho com a leitura**: modos de fazer semelhantes ou diferentes? 2008. 207 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. *In*: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas cidades; Ouro sobre Azul, 2004. p. inicial-final.
- COELHO, Nelly Novaes. **Literatura e Linguagem**: a obra literária e a expressão linguística. 4. ed. São Paulo: Quíron, 1986.
- CORALINA, Cora. **Meu livro de cordel**. 8^a ed., São Paulo: Global Editora, 1998, p. 13
- CORTEZ, Clarice Zamonaro; RODRIGUES, Milton Hermes. Operadores de leitura da poesia. *In*: BONNICI, Thomas; ZOLIN, Lúcia Osana (org.). **Teoria literária**: abordagens históricas e tendências contemporâneas. 4. ed. Maringá: Eduem, 2019. p. 63-84.
- COSSON, Rildo. **Círculos de leitura e letramento literário**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2022.
- COSSON, Rildo. **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2021b.
- COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2021a.
- GARRAMUÑO, Florencia. **Frutos estranhos**: sobre a inespecificidade na estética contemporânea. Rio de Janeiro: Rocco, 2014.
- GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons e ritmo**. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.
- GUIMARÃES, Ana Cecília; LESSA, Hélio de Seixas. **Figuras de linguagem**: teoria e prática. 3. ed. São Paulo: Atual, 1988.
- JOSÉ, Elias. **Segredinhos de amor**. 5. ed. São Paulo: Moderna, 2002.
- JOSÉ, Elias. **A poesia pede passagem: um guia para levar a poesia às escolas**. São Paulo: Paulus, 2003.

KOLODY, Helena. **Viagem no Espelho e vinte e um poemas inéditos**. Curitiba: Criar Edições, 1995.

KRYSINSKI, Vladimir. Sobre algumas genealogias e formas de hibridismo nas literaturas do século XX. Tradução de Zênia de Faria. **Revista Criação & Crítica**, São Paulo, n. 9, p. 230-241, 2012.

MEIRELES, Cecília. **Ou isto ou aquilo**. São Paulo: Global, 2012.

ROCHA, Ruth. Pessoas são diferentes. *In*: FLORA, Anna (org.). **Escrever e criar ... é só começar!** - A redação através do jogo e da literatura. 1. ed. São Paulo: FTD, 1993. p. inicial-final.

ROUXEL, Annie. **Leitura subjetiva e ensino de literatura**; São Paulo: Alameda, 2012.

ROUXEL, Annie. Aspectos metodológicos do ensino da literatura. *In*: DALVI, Maria Amélia; REZENDE, Neide Luzia de; JOVER-FALEIROS, Rita (org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013. p. 17-33.

SEGABINAZZI, Daniela Maria. A mediação do professor no ensino de literatura: os discursos oficiais e acadêmicos. **Terra Roxa e outras Terras**, Londrina, v. 31, p. 82-93, 2016.

TRINDADE, Solano. **Tem gente com fome e outros poemas**: antologia poética. Rio de Janeiro: Departamento Geral de Imprensa Oficial, 1988. 44p.

SILVA, Vitor Manuel Aguiar e. **Teoria e metodologia literárias**. Lisboa: Universidade Aberta, 1990.

SIMPSON, Michele. Talk throughs: A strategy for encouraging active learning across the content areas. **Journal of Reading**, v. 38, n.4, p. 296-304, 1995.

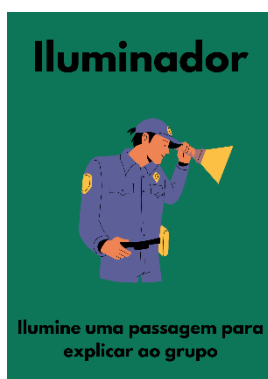
TORERO; PIMENTA . **Joões e Marias**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2017

ANEXOS

ANEXO A - CARTÕES DE FUNÇÕES

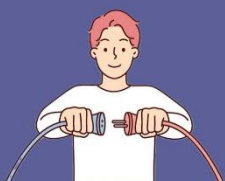


Sua função é fazer perguntas sobre o poema para seus colegas. Você precisa de um mínimo de cinco questões e elas devem ser capazes de iniciar e manter a discussão. Por isso, não faça perguntas cuja resposta seja sim ou não. Por meio das questões, você deve fazer com que todos os membros do grupo participem. Não se incomode se sobrar alguma pergunta, pois o que importa é que o grupo discuta o poema. Mesmo que você tenha uma resposta, deixe o colega falar primeiro. As respostas para as suas perguntas podem ser surpreendentes. E não esqueça de que as perguntas são sobre o poema que já foi lido por todos!



Identifique uma ou duas passagens que você acha interessante por alguma razão. Por exemplo, ter sido bem escrita, ser importante para a compreensão do poema ou precisar de uma explicação para ser entendida, ser emocionante, engraçada ou alguma outra coisa que só quem ler com atenção o poema consegue perceber. No momento da discussão, leia a passagem em voz alta. Depois, diga por que a escolheu e pergunte aos colegas o que eles pensam sobre isso.

Conector



Conecte o poema com um momento de sua vida

Muitas vezes, quando lemos um poema, ele nos lembra de algo que havíamos lido antes ou algum acontecimento que tomamos ciência em notícias, nos jornais, na televisão e mesmo em uma conversa com os amigos ou em casa, com alguém da nossa família. Escolha uma parte do poema que foi lido e diga como ele pode ser conectado a outro texto ou acontecimento. Depois pergunte para seus colegas de grupo se eles concordam ou se o trecho lembra coisas diferentes para eles ou se há outra parte do poema que pode ser conectada dessa mesma maneira. Quanto mais detalhes você oferecer da conexão que fez, melhor para a discussão.

Sintetizador



Filtre as principais ideias do poema, elegendo seu começo, meio e fim

Elenque os versos que você considere que seja o começo, meio e fim do poema e, também, escreva as ideias que eles trazem. Em seguida, crie uma síntese comum do poema, em que todos estejam mais ou menos de acordo sobre o que o texto diz. No momento da discussão, leia para os colegas e pergunte se alguém gostaria de complementar algo que você esqueceu ou excluir alguma coisa que colocou a mais.

ANEXO B - POEMAS**TEM TUDO A VER**

A poesia
tem tudo a ver
com tua dor e a alegria
com as cores, as formas, os cheiros
os sabores e a música
do mundo.

a poesia
tem tudo a ver
com o sorriso da criança
o diálogo dos namorados,
as lágrimas diante da morte,
os olhos pedindo pão.

A poesia
tem tudo a ver
com a plumagem,
o voo e o canto dos pássaros,
a veloz acrobacia dos peixes,
as cores todas do arco-íris,
o ritmo dos rios e cachoeiras,
o brilho da lua, do sol e das estrelas,
a explosão em verde, em flores e frutos.

A poesia
— é só abrir os olhos e ver —
tem tudo a ver
com tudo.

(José, 2002, p. 6-7).

OU ISTO OU AQUILO

Ou se tem chuva e não se tem sol,
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo nos dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,

ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo...
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

(Maireles, 2012, p. 63).

PORQUINHO-DA-ÍNDIA

Quando eu tinha seis anos
Ganhei um porquinho-da-índia.
Que dor de coração me dava
Porque o bichinho só queria estar debaixo do fogão!
Levava ele pra sala
Pra os lugares mais bonitos mais limpinhos
Ele não gostava:
Querida era estar debaixo do fogão.
Não fazia caso nenhum das minhas ternurinhas . . .

— O meu porquinho-da-índia foi minha primeira namorada
(Bandeira, 2005, p. 53).

PESSOAS SÃO DIFERENTES

São duas crianças lindas
Mas são muito diferentes!
Uma é toda desdentada,
A outra é cheia de dentes...
Uma anda descabelada,
A outra é cheia de pentes!
Uma delas usa óculos,
E a outra só usa lentes.
Uma gosta de gelados,
A outra gosta de quentes.
Uma tem cabelos longos,
A outra corta eles rentes.
Não queira que sejam iguais,
Aliás, nem mesmo tentes!
São duas crianças lindas,
Mas são muito diferentes!

(Rocha, 1993, p.51).

Tem gente com fome

Trem sujo da Leopoldina
 correndo correndo
 parece dizer
 tem gente com fome
 tem gente com fome
 tem gente com fome

Piiiiii

Estação de Caxias
 de novo a dizer
 de novo a correr
 tem gente com fome
 tem gente com fome
 tem gente com fome

Vigário Geral
 Lucas
 Cordovil
 Brás de Pina
 Penha Circular
 Estação da Penha
 Olaria
 Ramos
 Bom Sucesso
 Carlos Chagas
 Triagem, Mauá
 trem sujo da Leopoldina
 correndo correndo
 parece dizer
 tem gente com fome
 tem gente com fome
 tem gente com fome

Tantas caras tristes
 querendo chegar
 em algum destino
 em algum lugar

Trem sujo da Leopoldina
 correndo correndo
 parece dizer
 tem gente com fome
 tem gente com fome
 tem gente com fome

Só nas estações
 quando vai parando

lentamente começa a dizer
 se tem gente com fome
 dá de comer
 se tem gente com fome
 dá de comer
 se tem gente com fome
 dá de comer

Mas o freio de ar
 todo autoritário
 manda o trem calar
 Pisiuuuuuuuuuu

(Trindade, 1988, p. 44).

A PALAVRA CHAVE

A palavra chave
 já não fecha
 nem abre

A palavra amor
 muda de cor

A palavra verde
 amadurece

A palavra ave
 voa no papel

Horácio Dídimo (José, 2003, p. 21)

Aninha e suas pedras

Não te deixes destruir...
 Ajuntando novas pedras
 e construindo novos poemas.

Recria tua vida, sempre, sempre.
 Remove pedras e planta roseiras e faz doces. Recomeça.

Faz de tua vida mesquinha
 um poema.
 E viverás no coração dos jovens
 e na memória das gerações que hão de vir.

Esta fonte é para uso de todos os sedentos.
 Toma a tua parte.
 Vem a estas páginas
 e não entres seu uso
 aos que têm sede.

(Coralina, 1998)

RECEITA DE OLHAR

nas primeiras horas da manhã

desamarre o olhar

deixe que se derrame

sobre todas as coisas belas

o mundo é sempre novo

e a terra dança e acorda

em acordes de sol

faça do seu olhar imensa caravela

Roseana Murray (José, 2003, p. 11)

ANEXO C - SUGESTÃO DE MODELO DE AUTOAVALIAÇÃO

Marque a opção que melhor descreve sua participação nos encontros do círculo de leitura:

AUTOAVALIAÇÃO	Sempre	Às vezes	Não
Particpei ativamente da leitura do poema em sala de aula, fazendo anotações relevantes?			
Fiz anotações durante e após as discussões no círculo de leitura?			
Preenchi meu cartão de função antes de iniciar a discussão no grupo?			
Utilizei meu diário de leitura para registrar novas ideias após as discussões no círculo de leitura?			
Minhas anotações no cartão de função contribuíram para a construção dos sentidos do poema?			
Consegui interagir com o grupo sem depender exclusivamente da ficha de função?			
Fiz perguntas aos colegas para aprofundar o entendimento do poema?			
Contribuí e interagi no grupo durante a discussão do poema?			
Contribuí e interagi durante a discussão do poema com a classe?			
Esperei a minha vez de falar, sendo respeitoso(a) com meus colegas?			

Avaliação Geral	Otimos	Bons	Ruins
Os encontros do Círculo de leitura em sua maioria foram...			

Comentários:

* Ficha adaptada da sugestão de Cosson em **Como criar círculos de leitura na sala de aula**. Fonte: Cosson (2021b, p. 126)

ANEXO D - SUGESTÃO DE AVALIAÇÃO FINAL DO CÍRCULO DE LEITURA (ALUNO)

1. Entre os poemas selecionados para leitura e discussão no Círculo de Leitura, qual deles você mais gostou? Por quê?

2. Sobre o estudo dos poemas selecionados, quais características você percebeu que os tornam diferentes de outros gêneros literários (como crônica, conto, texto teatral etc.) ou formas de expressão artística (filme, música etc.)?

3. Considerando suas experiências de leituras anteriores, como avalia a leitura de poemas, a partir do Círculo de Leitura?

4. Você apreciou a maneira como a leitura foi compartilhada e o modo que as discussões foram conduzidas no Círculo para o estudo dos poemas selecionados? Dê sua opinião.

5. Após o estudo dos poemas no Círculo de leitura, você sente que desenvolveu a capacidade de reflexão, estabelecimento de conexões significativas e exploração dos múltiplos sentidos presentes nos textos poéticos? Compartilhe suas percepções, destacando se esse estudo contribuiu para uma compreensão mais profunda e rica dos poemas.

6. Das atividades propostas no Círculo de Leitura, de qual(is) você gostou mais? Explique as razões.

7. Você acredita que a sua participação no Círculo de Leitura foi significativa? Se sim, aponte as suas contribuições seja no pequeno seja no grande grupo? Se não, aponte as suas deficiências e em quais aspectos você precisa se sair melhor? Disserte.

8. Apresente comentários sobre a experiência de registrar, em um diário de leitura, o seu entendimento sobre os poemas a partir de perguntas norteadoras.

9. Você tem alguma sugestão de atividade que gostaria que fosse incluída no Círculo? Qual (Quais)?

**ANEXO E - SUGESTÃO DE QUESTÕES PARA O ACOMPANHAMENTO NAS
ATIVIDADES DE CADA ALUNO**

Professor	Sim	Não	Obs.
Fez anotações durante e após as discussões em grupo?			
Preencheu o cartão de função antes da discussão com a turma?			
Depois das discussões com a turma, usou o diário de leitura para acrescentar ideias e/ou sentidos antes não percebidos?			
Contribuiu com as anotações do cartão de função para a discussão no grupo?			
Conseguiu interagir com o grupo sem estar na dependência da ficha de função?			
Ouviu com atenção as perguntas dos colegas?			
Fez perguntas para entender melhor os colegas?			
Contribuiu e interagiu no grupo durante a discussão do poema?			
Esperou a sua vez de falar, sendo respeitoso(a) com os colegas?			

ANEXO F - SUGESTÃO DE QUESTÕES PARA O ACOMPANHAMENTO DO PROFESSOR NAS ATIVIDADES

Professor	Sim	Não	Obs.
1. Os objetivos do círculo de leitura foram claramente definidos e comunicados aos alunos?			
2. Selecionei materiais e recursos (textos, vídeos, músicas, imagens, etc.) complementares para enriquecer a experiência de leitura dos alunos?			
3. Fiz um planejamento antes das discussões em grupo dentro do círculo de leitura?			
4. Fiz a remodelagem das atividades caso os alunos não tenham entendido? Retomei os conceitos e as etapas do círculo de leitura nos momentos em que os alunos apresentem dificuldades na compreensão.			
5. Consegui estimular a participação de todos os alunos nas discussões?			
6. A avaliação do desempenho dos alunos foi feita de forma justa e consistente dentro do círculo de leitura? Os critérios de avaliação do desempenho dos alunos foram claros, objetivos e alinhados às metas do círculo de leitura?			
7. Fiz anotações antes dos encontros do Círculo de leitura? Fiz anotações antes dos encontros do círculo de leitura para registrar minhas expectativas, os objetivos do encontro e possíveis ajustes futuros?			
8. Organizei e ampliei o registro das anotações depois do Círculo de leitura? Os registros feitos após o círculo de leitura foram organizados e revisados com o intuito de identificar avanços, dificuldades e oportunidades de melhoria nas próximas etapas? Talvez deva retirar esta questão, pois soa como um objetivo mesmo.			
9. Ofereci feedback construtivo e específico aos alunos ao longo do círculo de leitura? O feedback fornecido aos alunos foi orientado por exemplos concretos, e direcionado para o aprimoramento contínuo de suas habilidades de leitura e interpretação?			
10. Organizei roteiros ou guias de leitura que direcionaram de forma eficaz as discussões do círculo de leitura? Foram elaborados roteiros ou guias de leitura com perguntas e direcionamentos claros para facilitar a discussão no círculo de leitura? Mudei a redação da questão para deixar mais clara.			