



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS FACALE/UFGD
COORDENADORIA DO MESTRADO EM LETRAS - CML



JESSICA APARECIDA ESCOLARTE DE SOUZA

**A POESIA INFANTOJUVENIL DO PNBE 2013 PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL II**

**DOURADOS-MS
2016**



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS
FACULDADE DE COMUNICAÇÃO ARTES E LETRAS FACALE/UFGD
COORDENADORIA DO MESTRADO EM LETRAS - CML



JESSICA APARECIDA ESCOLARTE DE SOUZA

**A POESIA INFANTOJUVENIL DO PNBE 2013 PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Comunicação, Artes e Letras (FACALE) da Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Mestrado em Letras, área de concentração: Literatura e Práticas Culturais, como requisito final para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Célia Regina Delácio Fernandes.

**DOURADOS-MS
2016**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP).

S729p Souza, Jessica Aparecida Escolarte De

A poesia infantojuvenil do PNBE 2013 para o ensino fundamental II /
Jessica Aparecida Escolarte De Souza -- Dourados: UFGD, 2016.

109f. : il. ; 30 cm.

Orientadora: Célia Regina Delácio Fernandes

Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Comunicação, Artes e
Letras, Universidade Federal da Grande Dourados.

Inclui bibliografia

1. Literatura infantojuvenil. 2. Ensino de poesia. 3. PNBE. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pela
autora.

©Direitos reservados. Permitido a reprodução parcial desde que citada a fonte.



JESSICA APARECIDA ESCOLARTE DE SOUZA

**A POESIA INFANTOJUVENIL DO PNBE 2013 PARA O ENSINO
FUNDAMENTAL II**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade Federal da Grande Dourados – UFGD, como parte das exigências para obtenção do título de Mestre.
Orientadora: Prof.^a Dr.^a. Célia Regina Delácio Fernandes.

Dourados – MS, 31 de maio de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a. Célia Regina Delácio Fernandes (FACALE/UFGD)

Presidente

Prof.^a Dr.^a Giselle Cristina Martins Real (FAED/UFGD)
Membro Titular Externo

Prof. Dr. Renato Nésio Suttana (FACALE/UFGD)
Membro titular

Prof.^a. Dr.^a. Mirian Hisae Yaegashi Zappone (PLE/UEM)
Membro Suplente

**DOURADOS – MS
2016**

A Amâncio, exemplar maior de integridade e humildade

AGRADECIMENTOS

A meu amado pai, o mais orgulhoso espectador das minhas conquistas, por ter me ensinado o valor do altruísmo gratuito e a empatia, por seu amor incondicional desde os meus primeiros passos.

A Danilo Santos Amaral, meu companheiro no sentido mais pleno da palavra, por seu amor, apoio total e seu incentivo em todas as vezes que não acreditei em mim.

À minha maravilhosa professora Maria das Dores Capitão Vigário Marchi, pelo exemplo de profissional e pessoa que todos queremos ser quando crescer.

À querida orientadora Célia Regina Delácio Fernandes, pela enorme paciência, parceria e por toda sua dedicação e competência que tanto me ajudaram nessa caminhada.

A todos os professores e funcionários da Faculdade de Comunicação Artes e Letras - FACALE/UFGD, por todo o apoio oferecido desde a graduação até o mestrado e pela infinidade de conhecimentos adquiridos.

Aos meus antigos, atuais e futuros alunos da Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni, por me darem esperança e vontade de aperfeiçoar constantemente minha função de professora.

Aos meus amigos e parentes, que mesmo distantes nunca deixaram de depositar suas expectativas em toda a minha trajetória.

À CAPES, pelo apoio financeiro sem o qual esse trabalho não seria possível.

SOUZA, Jessica Aparecida Escolarte de. *A poesia infantojuvenil do PNBE 2013 para o Ensino Fundamental II*. 109 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2016.

RESUMO

Esta pesquisa objetiva apresentar algumas obras que compõem o acervo de poesia do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do ano de 2013, direcionado para os anos finais do Ensino Fundamental. Ao lado disso, busca propor sugestões de estratégias para auxiliar o mediador no desafio do trabalho com a poesia junto a seus alunos. A edição de 2013 do PNBE é formada por 180 livros, divididos em três acervos. Entre eles, 15 títulos são incluídos no gênero poema. As obras escolhidas para o *corpus* deste trabalho foram: *Carteira de identidade* e *O mar e os sonhos*, de Roseana Murray (2010, 2011); *Parque de impressões*, de Eloésio Paulo (2010); *Estação dos bichos*, de Alice Ruiz e Camila Jabur (2011); e *Poesia de bicicleta*, de Sérgio Capparelli (2013). O texto desta dissertação está dividido em três capítulos, que discorrem sobre as funções da leitura e da literatura, o histórico do PNBE, a formação do leitor de poesia, as características do acervo, autores e das obras escolhidas e as propostas de atividades a serem desenvolvidas pelo mediador. Nesse percurso, realiza a análise dos poemas selecionados com sugestões de trabalho baseadas na pesquisa de Costa (2007) e utiliza como referencial teórico as publicações de Fernandes (2013; 2014), Lajolo (2005; 2006), Soares (2006), Souza (2012) e outros estudiosos da área. Com esta pesquisa, espera-se contribuir para aproximar a poesia dos jovens leitores na escola, para propor alternativas de trabalho para os professores mediadores e para divulgar o acervo do PNBE do ano escolhido.

Palavras-chave: Literatura infantojuvenil; Ensino de poesia; PNBE.

ABSTRACT

This research aims to present some works that are part of the collection of poetry in the School Library Nacional Program (Programa Nacional Biblioteca da Escola) PNBE, at 2013, directed to the final years of Middle School. It proposes suggestions of strategies to support the mediator in this challenge of working with poetry with his students. The 2013 edition of PNBE consists of 180 books, divided into three collections. Among these books, 15 are included in the poem genre. The works chosen for this research were: *Carteira de Identidade* and *O mar e os sonhos*, by Roseana Murray (2010, 2011); *Parque de Impressões*, by Eloésio Paulo (2010); *Estação dos Bichos*, by Alice Ruiz and Camila Jabur (2011); and *Poesia de Bicicleta*, by Sérgio Capparelli (2013). The text in this thesis is divided into three chapters, expatiating about the function of reading and literature, the historical of PNBE, the formation of a reader of poetry, the characteristics of the collection, authors and selected Works and activities proposed to be developed by the mediator. In this way, performs the analysis of the selected poems with working suggestions based on research of Costa (2007) and uses as theoretical reference the publications of Fernandes (2013; 2014), Lajolo (2005; 2006), Soares (2006), Souza (2012) and other experts of this area. As a result, this research hopes to contribute to the approach of poetry for Young readers in school, providing development paths for mediators teachers and spreading the PNBE collection of the selected year.

Keywords: children and youth literature; poetry teaching; PNBE.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIações

CEELLE – Centro de Estudos em Ensino, Leitura, Literatura e Escrita

EF – Ensino Fundamental

EJA – Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

FACALE – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras

FNLIJ – Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil

FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

PNBE – Programa Nacional Biblioteca da Escola

PPG – Programa de Pós-Graduação

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: Dados históricos do PNBE	49
Tabela 2: Acervo de poesia do PNBE/2013	56
Tabela 3: Faixa etária dos autores de poesia do PNBE/2013	59
Tabela 4: Faixa etária dos ilustradores de poesia do PNBE/2013	60
Tabela 5: Gênero dos autores e ilustradores de poesia do PNBE/2013 ..	60
Tabela 6: Estado de nascimento dos autores e ilustradores de poesia do PNBE/2013	61
Tabela 7: Formação acadêmica dos autores e ilustradores de poesia do PNBE/2013	61

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Poema de Cecília Meireles e atividades propostas	35
Figura 2: Capa do livro <i>Poesia de bicicleta</i>	65
Figura 3: Capa do livro <i>Estação dos bichos</i>	66
Figura 4: Capa do livro <i>Parque de impressões</i>	67
Figura 5: Capa do livro <i>Carteira de identidade</i>	68
Figura 6: Capa do livro <i>O mar e os sonhos</i>	69
Figura 7: Ilustração do poema “Chora, crocodilo!”, do livro <i>Poesia de bicicleta</i>	82
Figura 8: Ilustração do poema “A coruja”, do livro <i>Poesia de bicicleta</i>	83
Figura 9: Ilustração para a página 30 do livro <i>Estação dos bichos</i>	86

SUMÁRIO

Considerações iniciais	13
Poesia: entre teorias, leitores e o PNBE	20
1.1. Sobre as funções da leitura e da literatura.....	21
1.2. A poesia, o leitor e a escola	31
1.3. O PNBE: principal programa de acesso à leitura no Brasil	43
Os textos em verso no acervo do PNBE/2013	53
2.1. O acervo e os critérios de seleção do PNBE/2013	54
2.2. Perfil dos autores e ilustradores de poesia do PNBE/2013.....	59
2.3. O <i>corpus</i> da pesquisa	63
Da teoria à prática: sugestões para a travessia	70
3.1. Teoria em prática: sugestões para o mediador	71
3.2. A brincadeira poética com Sérgio Capparelli	74
3.3. A viagem pelos haicais: poucas palavras, muitas histórias.....	84
3.4. As impressões de Anna Sofia e suas possibilidades na escola.....	87
3.5. Roseana Murray e o convite ao autoconhecimento	90
Considerações finais	99
Referências.....	102

Considerações iniciais

Considerações iniciais

A literatura está presente em praticamente todos os momentos de nossas vidas. É essencial e extremamente importante, tal como as necessidades mais básicas de qualquer ser humano. Antonio Candido (2004) afirma em “O direito à literatura” que esta, de maneira ampla, pode ser definida como toda a manifestação humana poética, ficcional, ou dramática em todos os níveis sociais. Segundo essa definição, a literatura é universal e não há pessoa que não esteja em contato com ela em algum momento de seu dia. Se precisamos, indiscutivelmente, comer para continuarmos vivos, a literatura é uma necessidade tão imprescindível quanto, já que ela “confirma o homem na sua humanidade” (CANDIDO, 2004, p. 175). Desde os primórdios os homens sentiram necessidade de contar suas histórias, de “confirmar a humanidade” (CANDIDO, 2004, p. 175), e essa precisão de narrar é transmitida para as gerações e garante a continuidade da espécie humana.

Fanny Abramovich (1989) ressalta que a literatura é indispensável para a formação da pessoa desde criança, pois é por meio das histórias que os pais e os professores contam que os filhos e alunos podem ampliar seus horizontes de conhecimento sobre o mundo:

É através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica... É ficar sabendo História, Geografia, Filosofia, Política e Sociologia, sem precisar saber o nome disso tudo e muito menos achar que tem cara de aula... Porque, se tiver, deixa de ser literatura, deixa de ser prazer e passa a ser Didática, que é outro departamento (não tão preocupado em abrir as portas da compreensão do mundo) (ABRAMOVICH, 1989, p. 17).

Os primeiros contatos com a literatura precisam, então, despertar o interesse pelo que se ensina sem obrigação de ensinar, pelos sentimentos que desperta. A didática, que também é muito importante, pode ser deixada em segundo plano para que o leitor iniciante aprenda primeiro a direcionar o olhar para a fruição, para o prazer que o texto pode lhe proporcionar, pelas várias maneiras que ele coincide com o cotidiano. Do contrário, a distância entre o jovem leitor e o texto só cresce, à medida que este cria certa antipatia porque sabe que qualquer história em sala de aula pode vir acompanhada por exercícios metódicos de gramática, por exemplo.

Os textos que uma pessoa conhece quando jovem permanecem como memória viva durante toda a vida quando a experiência foi muito boa ou muito ruim: “livros lidos na infância permanecem na memória do adolescente e do adulto, responsáveis que foram por bons momentos os quais as pessoas não cansam de regressar” (ZILBERMAN, 2005, p. 9). Quem não se lembra das cantigas de ninar, das brincadeiras de roda, das rimas com os nomes dos amigos na escola e nos versinhos que travam a língua? Seja na forma de poesia ou mesmo em prosa, um grande desafio é transformar o ensino da literatura em algo divertido, interessante e inesquecível quanto as brincadeiras da primeira infância.

Diante do exposto, e devido à importância do gênero poema na literatura infantojuvenil, é preciso que se realizem estudos para ajudar tanto na aproximação de tal gênero dos jovens leitores e no desenvolvimento de uma leitura crítica quanto na preparação dos professores enquanto mediadores. Pesquisadores de várias universidades brasileiras, principalmente da região sul, já se mostraram interessados no assunto. Alves (2014), Silva (2014) e Quadros (2013) têm como objetivo mostrar a importância do ensino de poesia no Ensino Médio; outros fazem um percurso histórico do gênero e (ou) defendem uma mudança prática no ensino de poesia nas escolas, como Oliveira (2012), Russel (2010), Domingues (2008), Souza (2007) e Bossi (2000). Também existem trabalhos que consideram obras de poesia infantojuvenil para tratar do ensino, como o de Sampaio (2014) e Espeiorin (2010).

Alves (2014), professor na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), atua orientando pesquisas sobre literatura e ensino, poesia e literatura infantil. No artigo “Uma proposta de leitura de poesia a partir do acervo do PNBE”, discorre sobre propostas de leitura de poesia voltadas ao EM e apresenta o impacto do PNBE no ensino de literatura na região de Campina Grande.

A tese de Silva (2014) investiga as práticas de leitura de poesia no EM e busca compreender as dificuldades de leitura e alternativas metodológicas para o ensino por meio de entrevistas com especialistas atuantes nesta fase escolar.

O trabalho de Quadros (2014) se propõe a investigar práticas educativas relacionadas com textos poéticos de Literatura Brasileira no EM por meio de dois estudos de caso na cidade de Porto Alegre, Rio Grande do Sul. A pesquisadora compara as diferenças e semelhanças de dificuldades do ensino

nas turmas escolhidas e analisa como o histórico acadêmico das professoras influenciam no trabalho em sala de aula e na concepção de literatura e poesia dos alunos.

A dissertação de Oliveira (2012) estuda o percurso da poesia infantil e juvenil brasileira e identifica suas transformações ao longo da história, além de apontar caminhos de metodologia para o trabalho com poesia na escola, especificamente na Educação Básica.

A pesquisa de Russel (2010) também faz um percurso histórico da poesia infantil brasileira, focando principalmente nos chamados *ciberpoemas*, que chegaram graças a popularização dos computadores. Como exemplo, a estudiosa analisa a obra de Sérgio Capparelli e ilustra a transição da poesia entre os livros e as telas.

Domingues (2008) escreve sua dissertação baseada em experiências pedagógicas realizadas com alunos em Porto Alegre. A pesquisadora mostra a interação de crianças de 8 a 12 anos com poemas de Mário Quintana e demonstra os avanços na leitura, escrita, oralidade e, conseqüentemente, na formação do leitor que o gênero poético proporciona.

Em sua tese, Souza (2007) realiza uma pesquisa de campo com pré-adolescentes de nove a doze anos de idade para observar como o resgate de elementos como a oralidade, a corporalidade e a vocalização do poema podem contribuir na aproximação de pré-adolescentes com a leitura e escrita de textos poéticos.

Bossi (2000) analisa o processo de didatização dos textos que se encontram em livros infantis de alfabetização recomendados pelo *Guia de Livros Didáticos 1ª à 4ª séries do PNLD/98*. A pesquisadora percebe que existe a predominância de textos poéticos porque estes são curtos e representam a sonoridade das palavras para os alunos em fase inicial de alfabetização. A função dos textos acaba por ser modificada pela leitura imposta e pelas atividades, o que gera conseqüências para o percurso escolar e para a vida do aluno.

No trabalho de Espeiorin (2010) é escolhida uma obra do acervo do PNBE/2008 – *Lili inventa o mundo* (2005), de Mário Quintana – e por meio dela a pesquisadora demonstra como o texto poético pode contribuir na formação do leitor e o papel importante da educação auxiliado pela linguagem poética.

Sampaio (2014) concretiza um estudo da poesia infantojuvenil brasileira analisando um *corpus* de obras publicadas entre os anos de 2008 a 2012 com o objetivo de analisar as características de ilustrações, temática, estrutura e traços estéticos dos livros escolhidos. Entre os autores selecionados estão Marina Colasanti, Leo Cunha, Ricardo Azevedo e José de Castro.

Ao trilhar o caminho percorrido por esses estudiosos, esta pesquisa também pretende colaborar com a construção de um *corpus* teórico acerca do ensino da poesia, mas se diferencia dos outros trabalhos citados por tomar como base as obras do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE), do ano de 2013, destinadas aos estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. A proposta contribui para aproximar a poesia dos leitores na escola, propor alternativas de trabalho para os professores mediadores e para divulgar o acervo do PNBE do ano escolhido.

As reflexões teóricas presentes nesta pesquisa são apoiadas em publicações de especialistas da literatura infantil e infantojuvenil, como *Introdução à literatura infantil e juvenil* (GÓES, 1984), *A literatura infantil: história, teoria e análise* (COELHO, 1984), *A arte de fazer artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes* (PONDÉ, 1985), *Do mundo da leitura para a leitura do mundo* (LAJOLO, 2006), “A escolarização da literatura infantil e juvenil” (SOARES, 2006) e outras citadas ao longo do texto. As sugestões de trabalho com os poemas do *corpus* são baseadas em várias publicações de pesquisadores do ensino poético, como Kirinus (1998), Frantz (2006), Sorrenti (2009), Fernandes & Vieira (2010), Cunha (2012), Souza (2012) e Fernandes (2014).

O desejo de trabalhar com o tema do ensino de poesia surgiu no ano de 2013 durante o estágio obrigatório da graduação do curso de Letras, na Universidade Federal da Grande Dourados¹. Fomos divididos em grupos para ministrar oficinas de literatura para os colegas e quase todos preferiram preparar suas respectivas aulas com base em narrativas. A poesia foi esquecida por ser considerada mais difícil, mais trabalhosa e complicada. E, desde então, percebi que a poesia, arte tão preciosa e essencial, precisa de pessoas que escolham seu caminho para que um dia deixe de ser vista dessa maneira, para que o prazer de

¹ Disciplina de Estágio Supervisionado em Literaturas de Língua Portuguesa, ministrada no ano de 2014 pela Prof^a. Dr^a Alexandra Santos Pinheiro.

ler e senti-la não fique tão distante da maioria das salas de aula, como acontece atualmente.

No final do curso de Letras na UFGD, no ano de 2013, surgiu a oportunidade de participar do processo de seleção para o mestrado em Letras na mesma universidade. Incentivada pela professora Maria das Dores Capitão Vigário Marchi, que conhecia minhas inquietações sobre a temática do ensino, realizei as provas e vislumbrei no mestrado uma oportunidade contribuir com uma pesquisa que tivesse utilidade para os professores que estão em sala de aula. A professora Dores, como é carinhosamente chamada, me apresentou a professora Célia Regina Delácio Fernandes, pesquisadora conhecida e respeitada na área do ensino de literatura e estudo das políticas públicas de leitura, que assumiu a orientação de minha pesquisa após a aprovação no exame de seleção para o mestrado.

Na primeira reunião que tive com minha orientadora, apresentei meu interesse sobre o ensino de textos poéticos e então decidimos que nosso trabalho partiria das poesias presentes no acervo do PNBE. Em vista disso, o projeto de pesquisa a ser desenvolvido para o Mestrado em Letras foi vinculado ao Grupo de Pesquisa “Centro de Estudos em Ensino, Leitura, Literatura e Escrita” (CEELLE), cadastrado no Diretório dos Grupos de Pesquisa do Brasil - CNPq e certificado pela UFGD, sob a coordenação da Prof^a Dr^a Célia Regina Delácio Fernandes.

O CEELLE reúne pesquisas de alunos de graduação, mestrado e professores universitários sobre história da leitura e escrita, literatura e ensino, literatura infantil e juvenil e políticas públicas de formação de leitores. Participar das atividades do grupo e ter contato com o trabalho de outros pesquisadores interessados nessa área enriqueceu minha formação e minha visão sobre o tema, visto que eles tinham também a experiência didática que me faltava.

Durante a metade do ano de 2015 fui surpreendida com a convocação para assumir o cargo efetivo de professora na rede estadual de ensino do Mato Grosso do Sul. Escolhi ser lotada na Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni, colégio rural no distrito de Sanga Puitã, município de Ponta Porã, onde cursei a maior parte do meu EF. Desde então pude partilhar com meus próprios alunos a maioria das sugestões apresentadas no terceiro capítulo e perceber na

prática os textos poéticos de maior interesse do público alvo e, portanto, mais produtivos dentro do *corpus* da pesquisa.

Para o *corpus* deste trabalho, foram selecionadas algumas obras que compõem o acervo do PNBE do ano de 2013. Este ano foi escolhido especificamente por conter o mais recente acervo presente nas escolas destinado aos anos finais do Ensino Fundamental. O PNBE de 2013 possui 180 títulos, divididos em três acervos. Dessa quantidade, apenas 15 são os livros de poesia.

As poesias para sugestão de trabalho foram retiradas dos livros: *O mar e os sonhos* e *Carteira de identidade*, de Roseana Murray (2011, 2010); *Parque de impressões*, de Eloésio Paulo (2010); *Estação dos bichos*, de Alice Ruiz e Camila Jabur (2011); e *Poesia de bicicleta*, de Sérgio Capparelli (2013). Essas obras foram escolhidas para compor o *corpus* porque, após pesquisas em quatro escolas de dois municípios diferentes, tais títulos eram os disponíveis nas bibliotecas. Para a seleção, também foi considerado o tempo disponível para o desenvolvimento da pesquisa, visto que não caberiam estudos sobre todas as obras do acervo.

Esta pesquisa está dividida em três partes. O primeiro capítulo, intitulado “Poesia: entre teorias, leitores e o PNBE”, discute algumas considerações a respeito da importância da leitura e literatura nas escolas, discorre sobre a necessidade da iniciação poética para a formação de bons leitores e faz um histórico do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE).

O segundo, “Os textos poéticos no acervo de 2013 do PNBE”, apresenta as obras selecionadas para o *corpus*, além de considerações sobre o gênero poético e os critérios qualitativos estabelecidos no edital do PNBE do ano escolhido

O último capítulo, “Da teoria à prática: sugestões para a travessia”, traz a análise do *corpus* selecionado e algumas ideias para que os mediadores realizem práticas de leitura dos poemas nas salas de aula com seus alunos.

Considerando as informações acima, a intenção deste trabalho é instigar a ação pedagógica da poesia com base no *corpus* selecionado e oferecer alternativas e caminhos para os mediadores transformarem a realidade do ensino de poesia nas suas escolas. Vale ressaltar que é interessante que cada mediador conheça seu público para realizar as escolhas e práticas que melhor se adequem

aos leitores. O desafio não é apenas mostrar aos alunos que os livros estão nas bibliotecas, pois o fato não é novidade (mesmo que em alguns lugares isso não ocorra).

Como se vê, é preciso formar os mediadores para que, quando entrem em suas salas, instiguem a leitura e demonstrem aos alunos o quanto os livros de poemas são interessantes, importantes e podem fazer sentido para cada um deles.

Capítulo 1

Poesia: entre teorias, leitores e o PNBE

1.1. Sobre as funções da leitura e da literatura

Segundo a versão impressa do *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (2001), o substantivo “leitor” é “que ou aquele que tem o hábito de ler” e também “que ou aquele que lê habitualmente determinado periódico, gênero de literatura, autor” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1739). A existência de um leitor é dependente de uma leitura e vice-versa. De acordo com a definição do dicionário, leitura é “ato de decifrar signos gráficos que traduzem a linguagem oral”, ação de tomar conhecimento de do conteúdo de um texto escrito, para se distrair ou se informar” “o hábito, o gosto de ler” (HOUAISS; VILLAR, 2001, p. 1739). Dessa maneira, tanto o conceito de leitor quanto o de leitura pressupõem continuidade, pois é necessário criar um hábito, um gosto pela ação para que ela tenha seguimento, como afirma Ribeiro (2000, p. 41).

Tradicionalmente, o leitor era visto como um indivíduo que poderia decodificar a leitura com base nas pistas que o autor deixou e compreender o significado já na primeira recepção, numa atitude “contemplativa, receptiva, alienada e passiva do leitor com relação ao sentido formulado pelo texto” (RIBEIRO, 2001, p. 42). Tal afirmativa se insere na teoria da Estética da Recepção, que nega a visão tradicional de leitor.

A Estética da Recepção teve seu advento no século XX e, como o nome sugere, valoriza a experiência do leitor enquanto produtor de conhecimento e acredita na construção do juízo da obra por meio da mobilização de conhecimentos que o leitor obteve em sua própria vivência. A literatura é vista, então, como “fato social”, como afirma Zilberman (1989, p. 110):

Os valores não estão prefixados, o leitor não tem de reconhecer uma essência acabada que preexiste e prescindir seu julgamento. Pela leitura ele é mobilizado a emitir um juízo, fruto de sua vivência do mundo ficcional e do conhecimento transmitido. Ignorar a experiência aí depositada equivale a negar a literatura enquanto fato social, neutralizando tudo o que ela tem condições de proporcionar.

Após o surgimento da teoria da Estética da Recepção, o leitor começou a ser visto como um elemento da interpretação, como uma das partes essenciais para a comunicação da mensagem literária, que precisa de um autor, uma obra e um leitor. E não apenas, o leitor passou a ser considerado como leitor literário,

aquele que utiliza seus conhecimentos na construção dos significados do texto. Ele une o seu conhecimento de mundo às informações que a leitura lhe proporciona. O sentido do texto é proporcional à quantidade de leituras possíveis, mas ainda assim possui limites:

Toda história da leitura supõe, em seu princípio, esta liberdade do leitor que desloca e subverte aquilo que o livro lhe pretende impor. Mas esta liberdade leitora não é jamais absoluta. Ela é cercada por limitações derivadas das capacidades, convenções e hábitos que caracterizam, em suas diferenças, as práticas de leitura. Os gestos mudam segundo os tempos e lugares, os objetos lidos e as razões de ler. Novas atitudes são inventadas, outras se extinguem. (CHARTIER, 1999, p. 77).

As limitações que Chartier (1999) pontua estão ligadas ao conhecimento de mundo do leitor. Um exemplo interessante é a dúvida que os leitores carregam após a leitura de *Dom Casmurro*, de Machado de Assis: a personagem Capitú cometeu ou não o adultério com o amigo do marido? Não é a pergunta principal do livro, mas a questão divide opiniões até mesmo de pesquisadores. A cada leitura, em diferentes fases da vida ou não, o leitor pode ter uma visão completamente diferente de sua opinião inicial, tendo acesso às mesmas pistas que o autor deixou no texto. O que muda, então? A “bagagem” do leitor, que a cada nova leitura utiliza seu conhecimento prévio como um acessório para ler o texto, para entender a literatura com a qual lida. Assim, cada leitura realizada é uma nova maneira do leitor perceber a literatura.

E sobre a literatura, não existe um consenso na definição, mas todo um processo histórico de discussões sobre um significado. Pesquisadores como Culler (1999), Lajolo (2001) e Zappone & Wielewicki (2009) enfrentam o desafio de tratar desse assunto em seus trabalhos.

Culler (1999) discute a definição de literatura no segundo capítulo de *Teoria Literária: uma introdução*, intitulado “O que é Literatura e ela tem importância?”. O autor discorre sobre a dificuldade de encontrar apenas uma definição do termo, afirmando que literatura pode ser desde um texto que possua a característica da “literariedade”, um conjunto de textos que uma determinada sociedade trata arbitrariamente por literatura ou mesmo uma união entre o contexto e o objeto transformado na mesma.

Por um lado, a 'literatura' não é apenas uma moldura na qual colocamos a linguagem: nem toda sentença se tornará literária se registrada na página como um poema. Mas, por outro lado, a literatura não é só um tipo especial de linguagem, pois muitas obras literárias não ostentam sua diferença em relação a outros tipos de linguagem: funcionam de maneiras especiais devido à atenção especial que recebem[...]

Podemos pensar as obras literárias como linguagem com propriedades ou traços específicos e podemos pensar a literatura como produto de convenções e um certo tipo de atenção. Nenhuma das duas perspectivas incorpora com sucesso a outra e devemos nos movimentar para lá e para cá entre uma e outra (CULLER, 1999, p. 34).

Como se vê, o pesquisador afirma que não é possível encontrar definição exata para a literatura, pois esta depende do sujeito, do modo e época em que é pensada. O autor ainda discorre em sua obra sobre outros sentidos da literatura: como plano de linguagem, meio de integração da linguagem, ficção, objeto estético e construção auto-reflexiva, sem jamais estabelecer nenhum desses significados como absoluto e/ou correto, mas esclarecendo os vários caminhos que podem ser tomados na discussão do tema. A obra de Culler é um parâmetro para as reflexões de outros trabalhos na área da Teoria Literária e, conseqüentemente, da literatura.

Lajolo (2001) em *Literatura, leitores e leitura* fala sobre o tema da definição de literatura de maneira mais aproximada a um diálogo pessoal entre autor e leitor, a uma conversa informal, mas muito esclarecedora. A autora, assim como Culler (1999), afirma que a discussão a respeito do assunto não é algo que trará resultados definitivos:

O que é literatura? é uma pergunta complicada justamente porque tem *várias* respostas. E não se trata de respostas que vão se aproximando cada vez mais de uma grande verdade, da verdade-verdadeira. Cada tempo e, dentro de cada tempo, cada grupo social tem sua resposta, sua definição (LAJOLO, 2001, p. 25).

Além de esclarecer que os conceitos existentes de literatura são baseados na visão da época de quem os produziu e no contexto social inserido, a autora ainda complementa que mais importante que definir literatura como isto ou aquilo é o caminho que se faz para chegar a tal definição. Dessa maneira, Lajolo (2001) conclui que o exercício de reflexão e o esforço empenhado na descoberta

do significado é mais recompensador que o resultado final, posto que o mesmo nunca estará realmente encerrado.

Além de Culler (1999) e Lajolo (2001), Zappone & Wielewicki (2009) também discutiram a conceituação de literatura. No capítulo “Afinal, o que é Literatura?”, a primeira ideia apresentada do termo é um conjunto de textos canônicos, a associação direta da palavra a obras famosas e consideradas “altas”, o que obscurece a construção histórica do conceito, como bem esclarecem. Nesse texto, as pesquisadoras demonstram a evolução histórica do termo, que passou a ser relacionado com a capacidade individual de leitura e conjunto de textos impressos a partir do século XV, com a invenção da imprensa, o que deu à literatura *status* de objeto das classes altas que poderiam ter acesso às obras (ZAPPONE & WIELEWICKI, 2009, p. 20).

A partir do século XVIII começaram a ser registradas mudanças nos usos do termo literatura, do significado de erudição e conhecimento para prazer e sensibilidade, incorporando no final do século também o sentido de fenômeno estético e produção artística (ZAPPONE & WIELEWICKI, 2009, p. 20).

Segundo as estudiosas, no final do século XIX e início do XX, o sentido do termo literatura novamente sofria mudança, passando a ser visto como um conjunto de textos com elementos comuns, com a chamada “literariedade”, padrões que definiam se um texto merecia ou não ser considerado pertencente à literatura (ZAPPONE & WIELEWICKI, 2009, p. 22). As diferentes definições de literatura não podem ser consideradas equivocadas, cada uma é produto de conclusões do pensamento de pessoas que viviam em um determinado tempo, em realidades diferentes, como ressaltam Zappone e Wielewicki (2009, p. 29):

Acreditamos que todas as definições sejam parciais, já que localizadas em um contexto histórico que as valida durante certo tempo. Entretanto, discutir literatura, teorizar sobre literatura, está longe de ser uma tarefa inútil por não podermos precisar seu objeto de estudo. [...] A investigação teórica permite, assim, reavaliações da realidade e novas tomadas de posições.

Dessa maneira, percebe-se que a literatura está longe da definição clara da biologia, por exemplo, pois na própria etimologia a palavra já mostra o que pretende: *bios*, do grego, vida; *logos*, do grego, estudo. A biologia estuda a

vida em todas as suas formas. A literatura também inclui o “estudo da vida”, mas vai além:

Sendo o objeto da literatura a própria condição humana, aquele que a lê e a compreende se tornará não um especialista em análise literária, mas um conhecedor do ser humano. Que melhor introdução à compreensão das paixões e dos comportamentos humanos do que uma imersão na obra dos grandes escritores que se dedicam a essa tarefa há milênios? (TODOROV, 2009, p. 92).

Todorov (2009) defende que a literatura seja base dos estudos de todas as profissões da área de humanidades, pois não há melhor maneira de entender o homem do que as inúmeras obras da literatura. A angústia de um personagem é criação do autor, mas ele se baseia na realidade para criar o texto, ou ao menos usa alguns elementos dela, do contrário a obra não faz sentido.

A literatura leva ao extremo a ambiguidade da linguagem: ao mesmo tempo que aproxima o homem daquilo que está designando, denuncia que esta designação é arbitrária, provisória e artificial. É a arte de inventar, fingir, de enganar e ao mesmo tempo mostrar o engano, [...] uma linguagem instauradora de realidades e exploradora dos sentidos que possui uma capacidade de gerar inúmeras significações a cada leitura. [...] Trata-se de uma recriação da realidade num plano que não é propriamente o do real, mas apresenta sempre um referente que faz identificar uma determinada realidade (PONDÉ, 1985, p. 77).

Com base nas palavras de Pondé, observa-se que a maioria dos leitores da literatura sabem que um texto, mesmo baseado na realidade, não é uma cópia fiel do real. A pesquisadora afirma que o leitor tem consciência que a literatura não é realidade, mas que não se distancia da mesma porque fala do real; a literatura usa o que existe como base, mas a partir do momento que se transforma em literatura deixa de ser do plano da realidade e passa para o plano da sua própria referencialidade. Mas nem todos os leitores sabem perceber tal afirmação, pois aquele que tem contato com a literatura na escola pode não perceber essa característica de referencialidade por ela estar destinada a fins didáticos.

Em sua trajetória, a literatura infantojuvenil foi escolarizada inicialmente para servir como meio de ensinar normas e valores aos indivíduos em formação. Com o passar dos anos, foi adquirindo novas funções, mas ainda continuou atrelada ao “compromisso pedagógico de veicular valores morais” (FERNANDES,

2013, p.2). Nos dias atuais, determinadas práticas realizadas nas instituições escolares acabam afastando muitos jovens leitores que não vêem a literatura como atividade interessante porque sabem que ela nunca é gratuita. Ou seja, sabem que logo depois de qualquer trabalho com a literatura na escola vem uma lista de exercícios gramaticais ou metódicos, que dificilmente consideram a leitura que cada indivíduo fez do texto.

A concepção de literatura como atividade prazerosa raramente aparece no contexto escolar, pois em meio a tantos conteúdos e exigências curriculares pouco espaço sobra para uma atividade que supostamente “não ensina nada” relacionado à ementa. A importância do prazer do texto foi muito discutida por Barthes (1987) em *O prazer do texto*. Nessa obra, o autor afirma que existem dois tipos de texto: o texto de prazer, “aquele que contenta, enche, dá euforia; aquele que vem da cultura, não rompe com ela, está ligado a uma prática confortável da leitura” (BARTHES, 1987, p. 21); e o texto de fruição, definido como “aquele que desconforta, [...] faz entrar em crise sua relação com a linguagem” (BARTHES, 1987, p. 22). O primeiro tipo de texto é o mais desejado, é o aquele em que o leitor não tem dificuldade no processo de leitura e sente o prazer proporcionado por ela. Já o texto de fruição desafia o leitor a romper com seus padrões, a entrar por um universo desconhecido e ter mais trabalho para entender o que foi posto. O prazer do texto e da leitura discutidos por Barthes (1987) frequentemente são lembrados por outros pesquisadores e servem como base para diversos estudos na área do ensino da literatura:

Leitura informa, leitura emociona, leitura é coisa prazerosa. Há um aspecto lúdico no ato de escrever, na escolha das palavras que construirão o nosso relato; e esse prazer de uma forma ou de outra chega ao leitor. Por isso, em se tratando de leitores jovens, é melhor apresentar a leitura como um convite amável, não como uma tarefa, como uma obrigação que, ao fim e ao cabo, solapam o próprio simbolismo da leitura, transformada num trabalho árido quando não penoso. A casa da leitura tem muitas portas, e a porta do prazer é das mais largas e acolhedoras (SCLIAR, 2008, p. 40).

Como confirma Scliar (2008), a literatura perde muito de seu sentido quando é usada apenas atrelada a atividades didáticas. Isso acontece porque a obrigação de fazer qualquer coisa mata todo e qualquer interesse que possa existir, ainda mais quando pensamos no público, pré-adolescentes de 13 a 15

anos que não gostam de serem obrigados a nada que considerem irrelevante, que não fazem atividades sem ter interesse ou sem ver a utilidade da mesma.

Góes (1984) afirma que, além do didatismo, é interessante que se evite no trabalho com a literatura infantil o “tom moralizador” e a “puerilidade”, ou seja, uma literatura que tenha como objetivo primeiro ensinar uma lição de moral e demonstrar um modelo de ação a ser seguido pelo leitor e que utiliza “uma linguagem carregada de diminutivos, tom adocicado, falsa simplicidade, não só na construção da obra, mas no artificialismo das ações e dos diálogos” (p. 21). Mesmo não sendo adulto, o leitor é capaz de perceber alguma artificialidade e corre o risco de limitar seu entendimento de literatura a esses fatores, desestimulando o nascimento e também a manutenção do prazer do texto, discutido por Barthes (1987).

A leitura certamente possui importância para muitas culturas; todavia, em “países em desenvolvimento”, ela se acentua ao ser um interessante instrumento para desenvolver o senso crítico do leitor, para que este não aceite opiniões de outro de maneira passiva. O indivíduo leitor, por meio do treino e da experiência, desenvolve cada vez mais a capacidade de perceber que todo texto é permeado da opinião do autor e escrito sob uma intencionalidade, ainda que as mesmas não apareçam explicitamente; que textos e, por consequência, as ideias contidas neles, podem ser usados facilmente como instrumento de manipulação de grandes grupos de pessoas.

Dessa maneira, as práticas de leitura literária, sobretudo nos primeiros anos escolares, precisam se afastar da didática, pois assim não levariam os novos leitores a diferenciar a leitura literária das outras disciplinas e o prazer, que poderia ser despertado, transforma-se em aversão, pois o leitor em formação terá mais dificuldade para incentivar sua criticidade nos anos posteriores. Segundo Lúcia Pimentel Góes (1984, p. 22):

O ideal da literatura é deleitar, entreter, instruir, e educar as crianças, e melhor ainda se as quatro coisas de uma vez. Repetindo: educar, instruir e distrair, sendo que a mais importante é a terceira. O prazer deve envolver tudo o mais. Se não houver arte que produza o prazer, a obra não será literária e, sim, didática.

A dificuldade do ensino da leitura e a falta de incentivo, que por vezes se apresentam no cotidiano escolar, podem ser consideradas consequências históricas da colonização europeia, já que “o colonizador português considerava a elitização da cultura como um meio de preservar a dominação sobre o povo brasileiro”, como afirma Pondé (1985, p. 53). O indivíduo que passou muitos anos dominado pelas amarras do poder sente muita dificuldade no processo de libertação, na construção de seu próprio pensamento.

Além disso, a pesquisadora Pondé (1985, p. 51) aponta que o leitor precisa ter a plena consciência da visão social da leitura baseada em Paulo Freire: “a leitura, na nossa sociedade, é uma forma de dar voz ao cidadão e é preciso prepará-lo para tornar-se sujeito no ato de ler”. A discussão de Pondé (1985) possui mais de trinta anos, mas ainda hoje nem todos os leitores são conscientes dessa função da leitura nem mesmo protagonistas da própria interpretação.

O sujeito do ato da leitura é aquele que consegue compreender o texto e extrair dele informações que ampliem seu conhecimento de mundo, bem como sua visão crítica. Aquele que possui criticidade não se deixa ser dominado por outros, pois não se reconhece inferior, daí a preocupação dos colonizadores em não incentivar o acesso à literatura e à cultura de modo geral nos primeiros anos de colonização – e também nos anos posteriores (PIZARRO, 2006). Certamente não seria vantajoso para os europeus promover a consciência crítica dos indígenas e dos escravos até o ponto em que estes não se submetessem mais às ordens dos colonizadores. O indivíduo, que na escola se transforma em aluno, desde então vem sendo condicionado a aceitar o que ouve e o que lê de maneira passiva, como verdade absoluta, o que se distancia das funções primordiais da literatura, como afirma Nelly Novaes Coelho (1984, p. 12):

Na verdade, desde as origens, a Literatura aparece ligada a essa função essencial: *atuar sobre as mentes*, onde se decidem as vontades ou ações; e sobre os espíritos, onde se expandem as emoções, paixões, desejos, sentimentos de toda ordem...No encontro com a Literatura os homens têm a oportunidade de ampliar, *transformar ou enriquecer sua própria experiência de vida*, em um grau de intensidade não igualada por nenhuma outra atividade.

A escola tem a função de incentivar os alunos a serem esse leitor crítico por meio da iniciação da literatura infantil e juvenil. Também é válido ressaltar que a criticidade do sujeito se forma após muitas leituras somadas à maturidade do leitor. Infelizmente, algumas escolas não dedicam espaço de seus currículos para a apreciação da literatura, a não ser em exercícios metodológicos, permanecendo em sua “zona de segurança”: “Quanto menos ‘mexíveis’ são seus dogmas e estruturas, mais rígida e segura ela se sente” (KIRINUS, 1998, p. 57).

Fora a importância da leitura prazerosa que o estudante poderia aprender, esta habilidade também é essencial para o desenvolvimento e familiarização da escrita e, mais ainda, mostra ao indivíduo as normas de seu grupo social, ajudando-o a compreender o mundo no qual está inserido.

[...] ao tomar contato com a literatura infantil, a criança aprenderá não apenas a familiarizar-se com a linguagem escrita. Muito mais do que isso, a criança estará formando o modo de pensar, os valores ideológicos, os padrões de comportamento de sua sociedade e, em especial, estará alimentando seu imaginário (COSTA, 2007, p. 27).

Por meio do contato com a linguagem literária desde os primeiros anos da infância, o jovem leitor aprende a transitar entre muitas outras linguagens além da escrita e falada, como a visual, por exemplo. O imaginário infantil é extremamente rico e pode encontrar na literatura muitos incentivos. O desenvolvimento da sensibilidade de leitura é progressivo e melhora à medida que o leitor amadurece e tem contato com novos desafios proporcionados por textos mais “difíceis”.

Como afirma Costa (2007, p. 88), “é imprescindível que haja comportamento de leitura permanente para que o exercício do ato de ler permita ao leitor o aperfeiçoamento, a afeição aos textos e a compreensão de textos cada vez mais complexos”. Um leitor que já conhece inúmeros universos devido a sua história de leitura pode ler cada vez mais histórias com maior facilidade de relacionar o sentido das mesmas à sua própria “bagagem”, ao seu conhecimento de mundo, e compreender o sentido e importância da literatura durante a vida.

A literatura, dessa maneira, anda lado a lado com a imaginação e o lúdico infantis, sendo responsável pelo desenvolvimento e manutenção destes durante a vida do leitor. A leitura e a literatura possuem outras diferentes funções

durante a vida escolar de cada indivíduo. Segundo Richard Bamberger (*apud* COSTA, 2007, p. 21), são quatro as principais funções da leitura na escola: a leitura informativa, a leitura escapista, a leitura literária e a leitura cognitiva. Tais funções não possuem uma hierarquia de valor, mas, por vezes, alguma delas acaba sobressaindo às outras nos processos de leitura.

De acordo com essa categorização, a leitura informativa é a que privilegia o texto grafado, que reconhece a importância aos textos escritos e não deposita confiança nos textos orais; a leitura escapista é aquela que busca a fuga da realidade, satisfazer fantasias e desejos que só são possíveis em um plano imaginário, que não é encontrado na vida da maioria das pessoas; a terceira função da leitura descrita por Bamberger (*apud* COSTA, 2007, p. 21) é a mais buscada e mais distante: a leitura literária. Esta consiste na união dos conhecimentos do indivíduo com a interpretação da obra, para alcançar uma visão desta que transcende a realidade; a quarta função é a leitura cognitiva, que se aproxima da filosofia ao buscar a compreensão de si mesmo, dos semelhantes e do mundo.

Costa (2007, p. 22) parte das funções de Bamberger para sintetizar e tratar de outro modo as funções da leitura literária, dividindo-as em três vertentes: a da abrangência, a da relação entre autor, texto e leitor e a dos objetivos da formação de leitores.

A abrangência da leitura literária vai além do processo individual e solitário do leitor, pois “a literatura tem por natureza uma profunda característica social” (COSTA, 2007, p. 23), tratando de temas humanos, mesmo que contenham personagens que não o sejam. Por meio da leitura literária, o indivíduo identifica aquilo que conhece e aprende sobre o desconhecido, descobrindo novos horizontes e ampliando seu repertório de conhecimento e experiência.

A relação entre o autor, a mensagem da obra e o leitor é essencial porque define o resultado da leitura. A finalidade e os objetivos do emissor da mensagem certamente norteiam o entendimento do público atingido, mas não são os únicos determinantes, já que a resposta da leitura resulta também do conhecimento de mundo daquele que lê, dos instrumentos conhecidos pelo leitor e utilizados para formar a própria compreensão da mensagem do texto, por mais específica que esta seja.

O principal objetivo da formação de leitores é a construção de um leitor crítico, aquele que consegue não só utilizar suas experiências pessoais na leitura, vê-la como fonte de conhecimento, aprendizagem ou prazer descompromissado, mas também relacionar seus conhecimentos com os do texto e obter dele uma visão simultânea, porque é ao mesmo tempo pessoal e coletiva (COSTA, 2007, p. 32).

Assim, essa visão dupla, individual e coletiva, pode ser melhor instigada nos leitores desde a mais tenra idade por meio da poesia, dado que desde pequenos estão familiarizados com as brincadeiras e cantigas da infância e a leitura desse gênero não exige nem que seus leitores sejam alfabetizados para poder senti-lo plenamente, pois vai muito além dos livros escritos. Um jovem que aprende desde cedo ler e sentir a poesia sabe que esta é resultado de impressões individuais e coletivas acerca do mundo; e com o tempo aprende a expressar suas próprias opiniões também. Posto que a maioria dos contatos dos leitores com textos é na escola, o professor é o mediador e agente principal no desenvolvimento dessa visão dupla nos leitores em formação.

Dessa maneira, a existência de trabalhos voltados à formação do mediador se justifica pela importância do seu papel como agente na construção do senso crítico dos leitores, que quanto mais cedo aprendem a exercitar a criticidade melhor a desenvolvem e a expõem ao longo da vida. Um mediador bem preparado pode contribuir ricamente na formação de seus alunos, assim como um mediador que não possuiu conhecimento adequado para incentivar os leitores que forma pode deixar marcas negativas na visão sobre a leitura do indivíduo.

1.2. A poesia, o leitor e a escola

Desde sempre o homem sentiu necessidade de transmitir sua experiência, de tentar controlar a natureza por meio do registro histórico nas paredes das cavernas e, posteriormente, da narrativa. As primeiras manifestações artísticas dessa tentativa, após as gravuras, foram as poesias. Aristóteles (1997) já afirmava no quarto capítulo de *Arte Poética* que os homens criaram a poesia para suprir a necessidade que tinham com harmonia e ritmo. Em complemento, Alfredo Bosi (2000, p. 259) sustenta que:

[...] durante milênios e certamente muito antes da invenção da escrita a poesia habitou entre os homens para seu encantamento e consolo.

Identificando-se com a linguagem dos primeiros homens, a poesia lhes deu o abrigo da memória, os tons e as modulações do afeto, do jogo da imaginação e o estímulo para refletir, às vezes agir.

Por um longo tempo, prosa e poesia foram separadas em categorias “fácil” e difícil”. A poesia é vista por muitos como algo distante, construída para fruição e objeto de gosto de pessoas cultas. Outros ainda a veem como objeto de subjetividade e instrumento para declaração de afeição à pessoa amada ou base para a construção de letras de música.

A prosa tem uma popularidade maior, principalmente nas escolas, que a consideram como mais próxima do entendimento e da linguagem do seu leitor. A prosa mostra a história ao leitor enquanto a poesia a sugere. A poesia seria considerada, equivocadamente, uma construção “artificial” e a prosa, a narrativa “natural” (PAZ, 1972). Pesquisadores e poetas tentam reverter essa visão errada. Octavio Paz (1972, p. 12), por exemplo, afirma que a poesia é de certo modo superior à prosa, sendo esta construída historicamente enquanto a primeira se dá quase de forma natural:

A prosa é um gênero tardio, filho da desconfiança do pensamento ante as tendências naturais do idioma. A poesia pertence a todas as épocas: é a forma mais natural de expressão dos homens. Não há povos sem poesia, mas existem os que não têm prosa. Portanto, pode-se dizer que a prosa não é uma forma de expressão inerente à sociedade, enquanto que é inconcebível a existência de uma sociedade sem canções, mitos ou outras expressões poéticas. A poesia ignora o processo ou a evolução e suas origens e seu fim se confundem com os da linguagem. A prosa, que é primordialmente um instrumento de crítica e análise, exige uma lenta maturação e só se produz após uma longa série de esforços tendentes a dominar a fala.

Como se vê, a poesia não se define apenas em versos escritos nos livros, mas está presente desde a origem das comunidades, desde que uma mãe percebeu que embalar seu filho com melodia e palavras rimadas o acalmava, desde que uma criança conseguiu formar seus primeiros sons; desde antes de sistemas de escrita serem inventados, ensinados e aprendidos, a poesia já permeava nossa existência.

Mesmo tendo uma origem mais “natural” do que a prosa, a poesia é pouco utilizada em sala de aula com seu potencial completo, pois geralmente aparece como instrumento didático, o que gera nos leitores uma visão negativa do gênero poético. A escola tem grande responsabilidade no contato dos alunos com a poesia, porém seus esforços não podem ser direcionados apenas para o fazer poético, mas sim na formação de leitores que consigam utilizar a interpretação de um texto como forma de comunicação com o mundo. A escrita não pode ser colocada acima do desenvolvimento do leitor, da construção e da formação de um indivíduo crítico. Nas palavras de Averbuck (1986, p. 67):

Não se trata, portanto, de que a escola assuma a responsabilidade de “fazer poetas”, mas de desenvolver no aluno (leitor) sua habilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação através do poético e usufruir da poesia como uma forma de comunicação com o mundo.

Na escola, a poesia precisa ser entendida, sentida e interpretada pelos alunos que lá estão. Se o texto literário não for apreciado, as próximas tentativas de leitura e interpretação de poesia já sofrerão resistência, com o paradigma de ser vista apenas como uma atividade de decodificação, em que o leitor jamais saberá construir sua própria leitura do texto poético porque aprendeu com os exercícios que sua interpretação não tem importância.

O estudo de Averbuck (1986) completou 30 anos e pode-se perceber que, em todo esse tempo, pouco se caminhou na busca de uma solução para o problema da maneira como a literatura é inserida na escola, como prova Soares (2006) no capítulo intitulado “A escolarização da literatura infantil e juvenil”. A autora afirma que a questão não é evitar que a literatura seja escolarizada, pois não podemos privar a escola e os alunos do contato com o texto literário, mas sim a maneira como ela é escolarizada, o que deixa a escolarização com o sentido negativo porque somente aparece atrelada a exercícios didáticos, distanciando-se do prazer do contato com o texto literário.

Ou seja: o que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao

transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o (SOARES, 2006, p. 22).

A pesquisadora defende que a inadequada escolarização da literatura acaba por distanciar os alunos da mesma porque eles sabem que toda leitura que fazem sempre virá associada a atividades didáticas metódicas ou alguma avaliação ligada aos aspectos gramaticais. Assim, os leitores são privados da experiência prazerosa com o texto e ao invés da formação de leitores, os efeitos da inadequada escolarização têm como resultado o contrário do objetivo ideal: a formação de não-leitores.

Por meio da literatura, o leitor pode aprender de maneira lúdica, sem perceber qualquer obrigação didática, além de expandir a imaginação. E a poesia é uma forma mais intensa de viver a literatura. Um mediador preparado, disposto e com vontade pode mostrar aos alunos toda essa intensidade, todo o poder que a poesia possui enquanto instrumento de ampliação de horizontes.

Como afirmam Fernandes e Vieira (2010, p.115): “A criança vive a poesia em seu cotidiano, por meio das brincadeiras, das canções, das parlendas, dos trava-línguas, da invenção de rimas etc.” E com tanto potencial, a poesia em geral é pouco trabalhada em sala de aula. Ainda segundo as autoras:

Apesar da contribuição relevante da poesia para o desenvolvimento das habilidades de percepção sensorial da criança, do senso estético e de suas competências leitoras, ela parece ser o gênero literário menos trabalhado em sala de aula [...] Muitas vezes, a presença da poesia na escola resume-se ao trabalho com datas comemorativas [...] ou ocorre a utilização do texto poético para ensinar gramática, medir as sílabas, circular verbos, destacar substantivos (FERNANDES; VIEIRA, 2010, p. 115).

Exemplos e provas do que dizem as autoras podem ser encontrados facilmente em *sites* de pesquisa como o *Google*. Os primeiros resultados da busca pelas palavras “poesia” e “exercícios”, juntas, já trazem inúmeras poesias, muitas até com ilustrações, que solicitam aos leitores que “pulem” a etapa da interpretação de poemas de Cecília Meireles e Tatiana Belinky, por exemplo, em detrimento da busca e registro de verbos, sujeitos, predicados e palavras com significado desconhecido.

ESCOLA _____
 PROFESSORA _____ DATA: ____/____/____
 NOME - _____

Poema:


Leilão de jardim
 Cecília Meirelles

Quem me compra um jardim com flores?
 Borboletas de muitas cores,
 Lavadeiras e passarinhos,
 Ovos verdes e azuis nos ninhos!

Quem me compra este Caracol?
 Quem me compra um raio de sol?
 Um lagarto entre o muro e a hera?
 Uma estátua de Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
 E este sapo, que é jardineiro?
 E a cigarra e a sua canção?
 E o grilinho dentro do chão?

(este é meu leilão).



1- Qual o título do poema? _____
 2- Qual a sua autora? _____
 3- Quais os animais que são citados no poema? _____

 4- O que é um leilão? _____
 5- Retire o que se pede:
 a) uma palavra com rr- _____
 b) três palavras com nh- _____
 c) uma palavra com ch- _____
 6- Complete de acordo com o poema:
 Quem me compra este _____?
 E este _____, que é jardineiro?
 E a _____ e a sua canção?
 E o _____ dentro do chão?

Figura 1: Roseli Tavares
 Poema de Cecília Meireles e atividades propostas²

Como mostra a figura 1, a única coisa que as atividades exigem do leitor é que este preste atenção às palavras gramaticalmente, esquecendo do incentivo à fruição, de demonstrar ao leitor a importância da construção do significado das palavras do texto. Com o passar dos anos escolares, os leitores se distanciam da poesia por entenderem que ela sempre virá acompanhada de atividades de gramática e morfologia.

A distância que adultos e jovens mantêm da poesia também pode ser justificada, entre outros motivos, pelo potencial de grandeza que o gênero poético

² Fonte: TAVARES, Roseli. *Atividade de interpretação com poesia*. Disponível em: <
<http://roseartseducar.blogspot.com.br/2012/05/interpretacao-de-poesia-leilao-de.html/>>. Acesso
 em 30 nov. 2015.

sempre possuiu, pela aura mágica que o envolve, como sugere Norma Seltzer Goldstein na apresentação do livro *A poesia na escola*, de Ana Elvira Luciano Gebara (2002, p. 8):

Talvez a maneira sacralizada de ver poesia esteja presente em nosso subconsciente, o que nos levaria a considerá-la envolta em misterioso poder mágico, ao mesmo tempo capaz de atrair e assustar as pessoas. Eis um dos motivos para explicar a razão pela qual, embora admirando a poesia, as pessoas dela se mantenham distanciadas.

Desde o início da vida temos contato com poesias. As cantigas de ninar, cantadas para que o pequeno durma ou se acalme, são exemplos (PONDÉ, 1985, p. 49). A sonoridade, o ritmo e as rimas têm um grande poder de encantamento e estímulo à imaginação. Logo quando a criança aprende a falar e se comunicar com o mundo, começa a criar suas próprias rimas com nomes de colegas da escola, como “Ana cara de banana” e “Joaquim come capim”, por exemplo.

Leo Cunha (2005, p. 81) sustenta que essa criação de rimas e brincadeiras cantadas é espontânea no processo de construção da percepção infantil: “Para a criança, a linguagem é um espaço privilegiado para a apreensão e compreensão do mundo. Por isso, brincar com palavras é uma atividade natural, que ela faz com prazer e por prazer”.

As brincadeiras de roda como ciranda e “corre cotia” unem poesia, dança e música e aliam diversão e aprendizado, pois para brincar é preciso entender as regras do jogo, esperar a própria vez, compartilhar, cantar no ritmo e na melodia. Também as adivinhas (uma maneira de conhecer as coisas que existem) e as parlendas (que ensinam algo) são baseadas em versos, em poesia. Quando este leitor inicial, que tem contato com rima, conhece os poemas escritos, percebe aí um potencial: ler poesia pode ser tão divertido quanto brincar, pode ser tão interessante quanto fazer as rimas com o nome dos colegas.

A criança pode se divertir jogando com as palavras e transitar entre os mundos real e imaginário. Ao ter contato com as poesias, é fortalecida a imaginação, a sensibilidade e a criatividade. O lúdico é uma maneira de ver o mundo em uma linguagem recheada de metáforas que incitam o imaginário. A brincadeira com as palavras e símbolos poéticos proporciona um desenvolvimento ímpar à pessoa, que aumenta seus conhecimentos, sua

interação social e seu gosto por brincadeiras. Assim como um jogo, a poesia como brincadeira tem suas regras, que vão sendo descobertas à medida em que se joga, como bem exemplifica Gebara (2002, p. 40):

Para poder jogar são requeridas habilidades e domínio de certas regras. A cada jogo, um conjunto diverso de conhecimentos e capacidade. Como responder a eles? A mesma dúvida que surge no jogador, é pertinente quando se pensa na leitura do poema, pois ambos são produtos culturais, vinculados às condições históricas que os envolvem. Para que a interação poeta-texto-leitor seja bem-sucedida, não basta um bom texto, é necessário que o leitor se enrede no “como”, compreendendo o desafio que ele propõe.

O poema é o gênero que muito se assemelha ao emocional infantil e a visão global. Ele possui seu próprio mundo, onde o impossível e o *nonsense* são bem reais para os leitores mais atentos. Seres que povoam a imaginação podem aparecer tomando café em um poema, por exemplo. Nas palavras de Pondé (1985, p. 176):

A poesia, assim como o pensamento infantil, tem uma lógica metafórica que privilegia a imagem, atribuindo uma força maior à palavra, que se torna concreta e mágica, pois retoma o sentido originário da coisa que representa. Portanto, a palavra, em vez de *representar* apenas, passa a *apresentar*, por intermédio da imagem [grifo da autora].

Além das imagens, as rimas e os ritmos têm importância essencial na formação e provocação do gosto dos leitores pela poesia. A alegria das brincadeiras é revivida quando o leitor percebe que também pode brincar com o som de um poema, como explica Coelho (1984, p. 167):

Já foi provado, psicologicamente, que na poesia infantil o *som* deve entrar como *significação* inerente à matéria poética. É através dele que se dará a iniciação poética. Tal como o faz a música, essa poesia precisa apelar para o ouvido da criança. O som-das-palavras-em-si deve lhe dar prazer, independente do que estas signifiquem como pensamento. Este crescerá em importância, com o gradativo convívio da criança com o texto poético... e também em função de seu *crescimento* cultural. O corpo-a-corpo essencial a ser estabelecido entre o leitor e o grande texto poético depende de uma *iniciação* que deve começar desde cedo, ao nível do espírito infantil, para chegar à plenitude na idade adulta [grifo da autora].

Essa iniciação de que fala Coelho (1984) deve acontecer da melhor maneira e da forma mais natural possível. Os sentimentos que a leitura de uma poesia provoca dificilmente serão despertados no leitor que é obrigado a ler o poema, perceber sua forma e responder exercícios de interpretação que perguntam quantos sujeitos aparecem na primeira estrofe, por exemplo. Os primeiros contatos são essenciais para formar o olhar que o indivíduo direcionará para a poesia ao longo de sua vida:

Nunca será demais insistir no fato de que a poesia (para crianças ou adultos) exige muito mais do que rimas e ritmos. O poema deve nascer de um *olhar inaugural*. Deve descobrir nas coisas já vistas ou já sabidas ou aspecto ou tonalidade novos. Poesia é arte: é beleza descoberta em algo; é um sentido especial que o mundo adquire de repente; é uma *forma peculiar de atenção* que, com simplicidade e verdade, vai até a raiz das coisas para revelá-las de uma nova maneira (COELHO, 1984, p. 183).

Assim, a poesia pode ser comparada aos óculos que ajudam a enxergar coisas do mundo de outra maneira. A iniciação positiva faz com que a criança não queira deixar de usar seus óculos a vida inteira. E conforme o crescimento, o grau desses óculos só aumenta. Se a iniciação não foi feita de forma lúdica e se o leitor não aprendeu que é divertido brincar com as palavras, ele vai ficando cada vez mais independente dos óculos e não aceitará ter a obrigação de usar o acessório uma vez ou outra. O objeto óculos não é desejado pelos adolescentes, cada vez mais preocupados com a aparência. O óculos de poesia também não é visto como um acessório bonito quando é imposto, se quando criança ele não era desejado e querido.

Não se pode dizer que a poesia não possui um lugar nas escolas porque ela aparece frequentemente, seja em datas comemorativas ou exercícios gramaticais, mas raramente a leitura é desvinculada de alguma atividade; a leitura prazerosa de poesia não é incentivada ou fica condicionada às instruções dos livros escolares³. Existe a possibilidade de a escola utilizar a poesia para fins didáticos e tornar sua leitura uma obrigação, distanciando, dessa maneira,

³ Para maiores informações sobre como a poesia aparece nos livros didáticos e é utilizada em sala, consultar BOSSI, Ana Maria da Silveira. *A (in)evitável didatização do livro infantil através do livro didático*. 2000. 298 f.. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

qualquer interesse dos leitores (LAJOLO, 2006; CADEMARTORI & ZILBERMAN, 1987).

A título de reflexão pertinente ao assunto, Frantz (2006) cita um fragmento de “A educação do ser poético”, de Carlos Drummond de Andrade:

Por que motivo as crianças, de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo?

Será a poesia um estado de infância relacionada com a necessidade de jogo, a ausência de conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos de viver, estado de pureza da mente?

Mas, se o adulto, na maioria dos casos, perde essa comunhão com a poesia, não estará na escola... o elemento corrosivo do instinto poético da infância, que vai fenecendo... até desaparecer no homem feito e preparado supostamente para a vida?

Receio que sim.

A escola enche o menino de matemática, de geografia, de linguagem, sem fazê-lo através da poesia da matemática, da geografia, da linguagem.

A escola não repara em seu ser poético, não o atende em sua capacidade de viver poeticamente o conhecimento do mundo (ANDRADE *apud* FRANTZ, 2006, p. 17).

Como se vê, Drummond ressalta a importância do ensino de poesia nas escolas e sugere que é possível ensiná-la nas diversas matérias, como matemática, por exemplo. Não se trata apenas da poesia literal, de inserir conceitos matemáticos nas poesias, mas sim instigar o aluno, como ser poético que é, a utilizar sua sensibilidade em todas as disciplinas, a não deixar de lado seu conhecimento empírico nem o prazer das brincadeiras para resolver os problemas matemáticos. Todas as disciplinas poderiam ser menos mecânicas e mais sensíveis.

Segundo Góes (1984, p. 181), é comum que o contato do aluno com a poesia nas escolas aconteça de maneira didática, para que este aprenda gramática ou mesmo que decore a poesia que se relaciona com a data comemorativa estudada. A obrigação tira o prazer da sensação dos sons, ritmos e sentimentos que a poesia transmite e afasta o aluno do gosto real pelo texto poético.

Marisa Lajolo (2006, p. 50) observa que a maioria das atividades escolares que envolvem poesia são desinteressantes, repetitivas e reduzem a leitura a uma simples “atividade reprodutora”, deixando de incentivar a percepção

do significado geral do texto, de como ele diz o que diz, e tal maneira é extremamente prejudicial para a formação do jovem leitor:

Como os contatos mais sistemáticos que as crianças têm com a poesia são mediados pela escola (e não se tem como fugir a isso), e como é frequente que os textos mesmo bons sejam seguidos de maus exercícios, é bem provável que a escola esteja não *desensinando*, ao menos prestando um *desserviço* à poesia (LAJOLO, 2006, p. 51).

Com a intenção de que a escola não promova o “desserviço” à poesia, Fernandes (2014, p. 22) sugere que os professores utilizem as obras do acervo do PNBE para inserir o gênero poético no cotidiano dos leitores em formação, seja por meio da leitura silenciosa e/ou em voz alta, individual ou coletiva, utilização de poesias musicadas, buscas na *internet*, realização de saraus poéticos e outras ideias para a convivência diária dos leitores dos primeiros anos do Ensino Fundamental com textos poéticos. A aproximação gradual dos alunos com a poesia é uma forma de demonstrar as diversas maneiras de ver o mundo que o gênero proporciona.

Para que a divulgação e a apreciação da poesia não se restrinjam somente à Educação Básica e aos primeiros anos do EF, é preciso que sejam criadas algumas estratégias baseadas em pesquisadores – como COELHO (1984), BERALDO (1990), ZILBERMAN (2005), SORRENTI (2009), entre outros que propõem medidas como o preparo do mediador, a escolha mais cuidadosa das obras, e considerar cada aluno em sua individualidade. Coelho (1984, p. 159), por exemplo, sugere que é importante a união do conhecimento do mediador com a seleção de um texto que apresenta muitas possibilidades de interação para ser trabalhado em sala de aula:

É exatamente essa peculiaridade da poesia (necessitar de *mediadores* para atingir o leitor não-iniciado) que nos leva a pensar nos *elementos essenciais* a um texto poético que se queira aceito e amado pelas crianças. Uma excelente introdução ao texto escrito seriam atividades como o canto e a música. Daí a validade dos brinquedos de roda, as cirandas... como alegre brincadeira e estímulo à sensibilidade perceptiva dos pequenos [grifos da autora].

A apreciação do gênero poético possui pouco espaço nos currículos escolares, cada vez mais pragmáticos: “há muitas coisas sérias e urgentes a

tratar e não se pode perder tempo com a gratuidade da poesia e da arte de modo geral” (FRANTZ, 2006, p.13). É preciso que este espaço seja bem aproveitado pelo professor enquanto mediador, que ele consiga atrair a atenção e curiosidade dos alunos para os textos poéticos (vale ressaltar que o mediador não consegue êxito com um “passe de mágica” nem mesmo de um dia para o outro, mas sim e somente após ter obtido formação necessária para tal).

Segundo Cunha (1976), o professor precisa selecionar textos que o agradem, textos em que sinta segurança para auxiliar os alunos na fruição poética, mesmo que estes não façam parte do cânone e não sejam de um autor consagrado: “dando esse texto, os professores estarão fazendo mais pelos seus alunos do que se repetissem, sem prazer, as antologias” (p. 44). É interessante notar que a fruição e o nascimento do prazer não são fáceis nem mesmo instantaneamente incentivados nos alunos. A variedade de textos e o aumento das possibilidades de fruição são elementos essenciais do processo de desenvolvimento do prazer pela leitura e pelo texto.

Além da seleção do texto pelo mediador e do bom aproveitamento do espaço curricular, Abramovich (1989) propõe que o prazer da leitura seja desenvolvido e estimulado nos aprendizes sem pressa, para que os alunos observem em primeiro plano a maneira como o texto diz as coisas:

Que as crianças gostem de ler, de sorver devagarinho, sem pressa, a poesia que encontrar... Que ao folhear um livro, saibam reparar numa passagem bem escrita e que saboreiem esse momento de boniteza que o autor elaborou (1989, p. 95).

Depois de incentivado e criado o prazer da leitura, também a atividade de ler e interpretar um texto deve ser treinada para que a formação de leitores aconteça de maneira eficaz. É importante que o mediador tenha consciência de que cada aluno é um sujeito diferente que utiliza seu conhecimento de mundo para entender o texto que lê, como afirma Coelho (1984, p. 185):

Não se pode perder de vista que, nessa atividade mental exigida pelo texto, diversos fatores, preexistentes na mente do educando, entram em relação e se fundem: o conhecimento da Língua; percepção das ligações existentes entre o mundo real e o mundo da linguagem (ou da arte); dados culturais próprios do meio em que vive; condicionamentos psicológicos decorrentes de suas próprias experiências existenciais e etc.

Fazer convergir todos esses fatores (peculiares a cada educando) para o processo de aprendizagem visado (seja em que área for) é tarefa complexa que dificilmente pode ser orientada por normas ou regras objetivas e inflexíveis. O que precisa existir, *a priori*, na mente do professor ou do orientador [...] é um *projeto de trabalho*, cujas etapas resultarão dos objetivos imediatos e/ou mediatos e das circunstâncias reais que cada um tenha pela frente [grifo da autora].

Desse modo, é possível perceber que não existe uma fórmula mágica que possibilite que os leitores jovens gostem de ler poesia nem uma estratégia de trabalho que dê certo com todos os educandos. O professor é quem melhor possui o conhecimento de seus alunos e pode utilizar diversas estratégias (ou uma mistura delas) que acredite que funcione com a maioria deles. É imprescindível que ele não se deixe tomar pela desesperança que as tentativas fracassadas provocam e que continue incitando o prazer da leitura em seus leitores. Se a semente plantada na infância brotar, certamente dará frutos por toda a vida daquele indivíduo. A poesia que era vista como obrigação pode se tornar leitura prazerosa, expressão da alegria dos sentimentos infantis e tão agradável quanto as brincadeiras com o som das palavras na primeira infância. O desafio do mediador é cheio de dificuldades, inclusive a falta de incentivo financeiro, como lembra Regina Zilberman (2005, p. 49):

[...] os salários, para quem trabalha sobretudo em escola pública, não são recompensadores, fazendo com que os profissionais do ensino tenham de assumir aulas em demasia, decisão que lhes rouba o tempo de estudo ou de planejar as classes mais adequadamente. Também esse fator faz com que ele prefira materiais que já se oferecem prontos ou que facilitem a ação pedagógica.

Além das dificuldades no trabalho do mediador, a realidade escolar dos alunos e os conteúdos a cumprir também não contribuem muito para a motivação do professor, o que acaba resultando, infelizmente, no lugar atual da poesia na maioria das escolas:

A poesia na escola moderna sofre o descaso de parte de pais e professores. São contadas as escolas que reservam um horário especial para a poesia em sala de aula. E que contam com professores motivados e preparados para esta re-iniciação. Da mesma forma, os textos escolares, quando apresentam poemas, o fazem com propósito de verificar a compreensão do aluno, quando

não para inculcar valores morais ou patrióticos (KIRINUS, 1998, p. 64).

Dessa maneira, o mediador precisa estar consciente que a poesia não é uma alternativa “fácil” para o trabalho em sala de aula, já que esta exige um maior trabalho do mediador, desde a seleção, a recepção e a percepção. Graças aos investimentos governamentais em projetos como o Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) o maior desafio hoje não é a presença do livro, mas o despertar do aluno para a leitura literária. Os livros que o leitor encontra na biblioteca são, na maioria, resultado de programas de incentivo à leitura. Os leitores podem encontrar livros nas escolas, mas as maneiras como serão recebidos e efetivamente lidos são resultantes, principalmente, da dedicação do mediador⁴.

Assim, é possível concluir que, nas escolas em que existe a presença dos livros, o mediador tem a possibilidade de trabalhar textos variados com seus alunos. Porém, é preciso considerar o espaço oferecido pelas propostas curriculares e pela escola para esse trabalho com o texto poético ou em verso.

Contudo, não se pode colocar o ensino, da leitura e prazer com o texto poético, sob responsabilidade exclusiva de um mediador que, às vezes, não possuiu formação adequada e que, mesmo depois que a tenha obtido, precisa considerar as indicações de conteúdo postas nas políticas curriculares para encontrar um momento em suas aulas para atividades que fogem do puro ensino das regras morfológicas e sintáticas da nossa Língua Portuguesa.

A presença das obras literárias de qualidade, a formação do mediador e o tempo para o trabalho determinam sumariamente o processo de formação de leitores de poesia em nosso país. O PNBE é o maior responsável pela existência das obras nas escolas públicas, posto que tal programa governamental envia às bibliotecas escolares livros de variadas temáticas desde o ano de 1998.

1.3. O PNBE: principal programa de acesso à leitura no Brasil

⁴ Para maiores informações sobre mediadores de leitura, consultar MAIA, Elizângela Tiago. *Mediadores e práticas de leitura literária: um estudo do acervo PNBE/2011*. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2014.

No Brasil, de maneira geral, os jovens leitores têm acesso às obras literárias de poesia e outros gêneros principalmente por meio da escola. Segundo Fernandes (2013), “A instituição escolar tornou-se o principal espaço de circulação e de consumo do gênero, promovendo a *escolarização* do texto literário” (FERNANDES, 2013, p. 2). O problema da escolarização dos textos literários foi anteriormente discutido por Soares (2006) e a pesquisadora sugeriu algumas estratégias para amenizar a inadequada escolarização da literatura. Entre as sugestões, as que estão ligadas à importância do aproveitamento da biblioteca escolar se destacam: uma organização do espaço, do tempo e das estratégias de leitura, além da seleção de obras presentes no acervo (SOARES, 2006).

As escolas que têm um espaço adequado para a biblioteca às vezes recebem obras doadas pela comunidade, mas a maioria delas é fruto de investimentos governamentais. As bibliotecas públicas escolares possuem acervos selecionados e comprados por meio de iniciativas como o Programa Nacional da Biblioteca da Escola (PNBE)⁵.

O PNBE, instituído pela Portaria Ministerial n.º 584, de 28 de abril de 1997, tem o objetivo de promover o acesso à cultura e o incentivo à leitura nos alunos e professores por meio da distribuição de acervos de obras de literatura, de pesquisa e de referência, atendendo de forma gratuita todas as escolas públicas de educação básica (FERNANDES, 2013, p. 62). O PNBE inicialmente era uma política do governo do presidente Fernando Henrique Cardoso e posteriormente passou a ser uma política pública de Estado, tendo em vista que foi mantida pelos governantes seguintes, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Housseff.

O programa começou a enviar livros para as bibliotecas no ano de 1998 e contemplou, neste ano, 16,6 milhões de alunos do Ensino Fundamental com um acervo de 123 títulos da literatura brasileira, incluindo prosa, poesia e livros de referência, como dicionários, indicados por uma comissão de notáveis.

⁵ Para maiores informações sobre as bibliotecas escolares e o PNBE, consultar CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. *Leitura, literatura, biblioteca e políticas públicas: um estudo de caso em Dourados/MS*. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2013.

Em 1999, o programa ampliou o número de escolas atendidas, mas restringiu o acervo a 1ª e 4ª séries do EF⁶, incluindo quatro obras voltadas para crianças portadoras de necessidades especiais. As 109 obras selecionadas foram indicadas pela FNLIJ e pela Secretaria de Educação Especial (SEESP) do Ministério da Educação. Entre os gêneros selecionados predominaram os textos narrativos, mas também apareceram livros de poesia, de imagem e informativos (FERNANDES, 2013, p. 66).

No ano 2000, o PNBE distribuiu obras voltadas somente para a formação dos professores de 30.718 mil escolas e não dirigidas aos alunos. Entre as obras selecionadas para o acervo, vale destacar a presença dos *Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN*, de 1ª a 8ª séries do EF, do *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI* e do *Referencial Nacional para a Educação Indígena*. Acompanhando essas obras, as escolas receberam o *Guia Histórias e Histórias*, que trazia sugestões de trabalho com as obras do acervo do PNBE do ano anterior, 1999.

Em 2001, o conjunto de obras foi novamente direcionado aos leitores, mas apenas para os estudantes da 4º e 5º séries do EF das 139.119 mil escolas contempladas. O número de escolas atendidas aumentou, mas a quantidade de leitores foi restringida pela indicação das séries. Trinta obras distribuídas em seis coleções de cinco volumes fizeram parte do acervo do ano de 2001. (FERNANDES, 2013, p. 67).

No ano de 2001 até 2004, o PNBE distribuiu os acervos por meio do projeto “Literatura em minha casa”⁷, que incentivava os alunos a levarem os livros para que tanto eles quanto as famílias pudessem compartilhar as leituras, além de estimular as trocas entre os colegas. Os livros do projeto ainda podem ser encontrados atualmente nas escolas. No ano de 2001, trinta e cinco obras literárias formaram o acervo, contemplando poesia, conto, romance, peça teatral e um clássico universal, destinados aos alunos de 4ª e 5ª séries do EF.

⁶ A lei nº 11.274, de 06 de fevereiro de 2006, estabeleceu nove anos de Ensino Fundamental e mudou a nomenclatura a partir de 2007: a 4ª série equivale ao antigo 5º ano, por exemplo. Assim, utilizaremos o termo série quando fizermos referência aos anos anteriores à lei.

⁷ Sobre esse projeto, maiores detalhes podem ser obtidos em PAULA, Flávia Ferreira de. *Literatura infantojuvenil e políticas públicas de leitura: um estudo do projeto Literatura em Minha Casa*. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2010.

Em 2002, o programa restringiu a distribuição aos matriculados nas 4ª séries das escolas públicas de EF, mas os critérios de seleção se diferenciaram dos anos anteriores por intermédio de um edital específico publicado em 29 de agosto de 2001, que estabelece as especificações técnicas e os critérios para avaliação e seleção e a triagem (BRASIL, 2001). A partir do edital do ano de 2001, os critérios e a seleção dos especialistas⁸ para o processo de avaliação foram ficando cada vez mais claros e aprimorados (FERNANDES; CORDEIRO, 2012). O acervo do ano de 2002 contou com quarenta títulos diversos, divididos em oito coleções, com cinco volumes.

No ano de 2003, mesmo com a mudança do governo federal, o programa foi mantido e ampliado. O PNBE foi executado em diferentes ações: atendimento aos alunos matriculados na 4ª série do EF, com um acervo de cinco volumes; alunos da 8ª série do EF e para a EJA, com quatro volumes; além de obras voltadas para a formação de professores e para o abastecimento de bibliotecas itinerantes e escolares. (BRASIL, 2015). No ano de 2004, foi dada continuidade às ações e aos critérios do ano anterior, segundo histórico do PNBE apresentado no *site* do FNDE (BRASIL, 2015).

O histórico do programa disponível na página virtual do FNDE (BRASIL, 2015) aponta que no ano de 2005 o PNBE atendeu alunos de 1ª a 4ª séries do EF e contemplou todas as escolas públicas brasileiras com as séries iniciais com pelo menos um acervo de vinte títulos diferentes, entre poesias, narrativas e livros de imagens.

Em 2006, o acervo foi destinado aos alunos de 5ª a 8ª séries. Dependendo da quantidade de alunos, as escolas receberam de 75 até 225 títulos de gêneros variados que incluíam poesia, conto, crônica e romance (BRASIL, 2015).

A partir do ano de 2007, foi mudada a nomenclatura do PNBE. Até 2006, o nome do programa se referia ao ano de aquisição. Em 2007, passou a referir-se ao ano de atendimento. Os livros do PNBE 2008 foram adquiridos em 2007 e assim por diante; dessa maneira, não existiu uma versão do PNBE de 2007.

⁸ Para mais informações sobre os critérios, consultar FERNANDES, Célia Regina Delácio; CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. *Educação*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 319-328, set./dez. 2012.

No ano de 2008, o PNBE ampliou o atendimento para os alunos do EM. Neste ano as escolas de EI, EF e EM receberam acervos, segundo histórico do programa disponível na página *online* do FNDE (BRASIL, 2015). Os livros foram distribuídos por quantidade de alunos. Escolas de EI receberam até três acervos diferentes, as de EF receberam o máximo de cinco e as de EM três acervos.

A partir do ano de 2009, o programa começou a alternar as séries atendidas: em um ano são contempladas as escolas de EI, de anos iniciais do EF e de EJA, e no ano seguinte são atendidas as escolas de anos finais de EF e de EM. Dessa maneira, segundo a nova logística, cada público atendido recebe acervos do PNBE a cada dois anos. (BRASIL, 2008).

Em 2009, os acervos foram destinados para as séries finais do EF (6º a 9º ano) e para o EM. Escolas com até 250 alunos receberam 100 títulos; com 251 a 500 estudantes, 200 obras; acima de 501 estudantes, 300 títulos. Além da distribuição de obras de variados gêneros, como nas edições anteriores, a edição do PNBE de 2009 foi a primeira a incluir no acervo livros de histórias em quadrinhos, inovação que foi mantida nas edições seguintes do programa (BRASIL, 2015).

No ano de 2010, continuando o rodízio de alunos atendidos, os acervos foram destinados às escolas de EI, primeiros anos do EF e EJA, variando a quantidade de obras com base no número de alunos, sendo quatro para a EI, quatro para o EF e dois para a EJA. Cada acervo foi constituído por vinte e cinco títulos. Neste ano também foram enviados para as escolas livros do PNBE do professor, divididos por matéria, da educação básica. O ano de 2010 também contou com acervos voltados para orientação pedagógica de professores da educação especial e obras de literatura em formato acessível para alunos com necessidades educacionais especiais (BRASIL, 2015).

Em 2011, novamente foram beneficiados alunos dos anos finais do EF e do EM com três acervos diferentes. Foram atendidos 20 milhões de alunos, com 5,5 milhões de livros, resultado do investimento de R\$ 70,8 milhões. A edição de 2011 do PNBE contou com seis acervos diferentes, três voltados para o EF e três para o EM (BRASIL, 2015).

No ano de 2012, seguindo o rodízio, o programa foi destinado para estudantes da EI, anos iniciais do EF e EJA. Foram investidos mais de R\$ 81,7 milhões de reais e beneficiados mais de 22 milhões de alunos. Além das obras em formato impresso, esta edição do PNBE foi a primeira a adquirir obras no formato MacDaisy (BRASIL, 2015), que consiste em uma forma digital de leitura da obra que se utiliza de áudios e possui interatividade com o leitor, beneficiando principalmente aqueles com necessidades especiais.

Em 2013, o programa atendeu escolas de anos finais do EF e de EM, totalizando um investimento de mais de R\$ 86 milhões de reais direcionado para 21.120.092 estudantes, com acervos de diferentes gêneros, incluindo contos, romances, poemas e histórias em quadrinhos.

No ano de 2014, 22.193.429 estudantes foram atendidos com os livros do acervo. O PNBE foi direcionado para as escolas de EI, anos iniciais do EF e EJA. Foram escolhidos cem títulos para a EI, cem para o EF e cinquenta para a EJA.

O Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) tem sido um importante aliado dos mediadores na promoção da leitura, mas, infelizmente, sua continuidade se encontra ameaçada devido à contenção de gastos que foi realizada pelo governo da presidenta Dilma Rousseff. Notícias veiculadas na imprensa (NETO, 2015) indicaram que o PNBE do ano de 2015 está temporariamente suspenso e que o de 2014 já foi selecionado, mas não se sabe se será comprado. A esperança é que em 2016 o programa possa retornar aos planos orçamentários, pois em 17 anos de existência foi instrumento indispensável no incentivo à leitura em todas as regiões do Brasil. Convém destacar que o PNBE é um bom distribuidor de livros e possibilita o acesso a obras de qualidade, mas não garante a formação de leitores, daí a importância de ser acompanhado de outros programas de formação.

A tabela a seguir resume os dados históricos do PNBE, com informações retiradas da página *online* do FNDE:

Tabela 1: Dados históricos do PNBE

Ano	Escolas	Alunos beneficiados	Total de livros	Recursos
1998	20 mil	16,6 milhões	4,2 milhões	23,5 milhões
1999	36 mil	10,8 milhões	3,9 milhões	17,5 milhões
2000	30,718 mil	Docentes	577,4 mil	15,1 milhões
2001	139,119 mil	8,56 milhões	60,92 milhões	55,71 milhões
2002	126 mil	3,8 milhões	21 milhões	19,6 milhões
2003	192,8 mil	6,8 milhões	39,4 milhões	49,9 milhões
2004	Continuação das ações do PNBE 2003			
2005	136,3 mil	16,9 milhões	5,9 milhões	47,5 milhões
2006	46,7 mil	13,5 milhões	7,2 milhões	45,5 milhões
2007	Mudança de nomenclatura			
2008	85 mil	24 milhões	8,6 milhões	47,9 milhões
2009	66,9 mil	20 milhões	10 milhões	74,4 milhões
2010	248 mil	24,7 milhões	12 milhões	48,7 milhões
2011	212 mil	20 milhões	5,5 milhões	70,8 milhões
2012	240 mil	22,3 milhões	9 milhões	81,7 milhões
2013	123,7 mil	21,1 milhões	7,4 milhões	86,6 milhões
2014	217,5 mil	22, 1 milhões	19,3 milhões	92,3 milhões

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE.

Os valores, a quantidade de alunos e de escolas atendidas foram variados e proporcional aos objetivos de cada ano do programa. Como se vê, a tabela 1 demonstra o quanto os investimentos e a abrangência do PNBE cresceram do ano de 2008 até o de 2014. É preciso que o incentivo continue aumentando e que também aconteçam ações voltadas para a formação do mediador, já que este agora possui acesso ao livro.

Programas de acesso ao livro como o PNBE e antecessores proporcionaram grandes avanços na popularização de livros. Estes agora estão fisicamente próximos dos alunos, mas, ainda assim, os indicadores mostram que a formação dos leitores ainda não é a ideal, como sustenta Fernandes (2013, p. 24):

É importante observar que, embora nas sociedades atuais a leitura seja imprescindível para o ingresso no mercado de trabalho

e para o exercício da cidadania, no Brasil, as pesquisas e as avaliações educacionais apontam para a precária formação de um público leitor e revelam o fracasso de políticas públicas do governo envolvidas na solução do problema.

As bibliotecas escolares brasileiras são abastecidas pelo PNBE, mas muitas vezes podem não ter estrutura física ou recursos humanos para que esses livros cheguem plenamente aos leitores. Ainda assim, pesquisas como a “Retratos da leitura no Brasil”, que já teve quatro edições, confirmam a eficiência dos programas de distribuição de livros e demonstram que o desafio está na formação do leitor.

A primeira edição da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil”⁹ foi realizada no ano 2000 e tinha o objetivo principal de identificar a penetração da leitura de livros no país e o acesso a eles. A segunda edição foi realizada em 2007 sua metodologia de pesquisa foi unificada com instituições da América Latina, ampliando o objetivo, pois além de verificar a leitura e o acesso também seria possível provar a eficácia ou não dos investimentos em programas de distribuição de livros. A terceira edição foi realizada em 2011; manteve os objetivos das edições anteriores e buscou verificar o perfil dos consumidores de livros digitais.

A pesquisa confirma que as políticas públicas de acesso ao livro e de promoção da leitura têm importância fundamental para reduzir as desigualdades regionais e de classe. É na escola que se lê mais, os mais jovens leem mais e é na infância que se forma o leitor. Entretanto, depois da escola, o brasileiro lê menos. A escola não está formando o leitor, mas dando acesso à leitura. A prática da leitura continua sendo um privilégio de classe (BEAUCHAMP; LÁZARO, 2008, p. 74).

A quarta edição da pesquisa “Retratos da leitura no Brasil” foi realizada em 2015 pelo Ibope, encomendada pelo Instituto Pró-Livro. A pesquisa ouviu uma amostra de pessoas equivalente a 93% da população brasileira e anunciou os resultados em um seminário na cidade de São Paulo, no mês de maio de 2016. O livro com as análises ainda não foi publicado, mas os dados revelados indicam que 44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro (RODRIGUES, 2016).

⁹ Para maiores informações sobre as pesquisas e seus resultados, consultar o portal do Instituto Pró-livro, no endereço <<http://prolivro.org.br/home/>> Acesso em: 15 jan. 2016.

Segundo os dados divulgados, 67% da população afirmou que não teve uma pessoa que incentivasse a leitura durante sua vida (RODRIGUES, 2016). Este fato prova que o acesso aos livros não é associado ao interesse e incentivo para que os indivíduos o leiam. Mesmo com o investimento do governo federal em 17 anos de PNBE, somente a presença dos livros nas escolas públicas não forma os leitores.

Além do governo, outros setores têm se mostrado interessados em contribuir para a melhoria do ensino da leitura e da escrita nas escolas públicas. A Fundação Itaú Social, com a coordenação técnica do Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária – Cenpec – criou o Programa Escrevendo o Futuro, que promove a Olimpíada Brasileira de Língua Portuguesa, realizada em parceria com o Ministério da Educação.

A Olimpíada de Língua Portuguesa premia e divulga os textos de alunos de escolas públicas desde o ano de 2009. O programa envia para as escolas e disponibiliza *on-line* diversos materiais de apoio para o trabalho do mediador com os gêneros poema, memórias literárias, crônica e artigo de opinião. Os poemas são para os estudantes dos 5º e 6º anos do EF; memórias literárias para os 7º e 8º anos do EF; crônica para os alunos do 9º ao do EF e 1º ano do EM; e artigo de opinião para os estudantes dos 2º e 3º anos do EM.

Como vemos, as iniciativas dos setores público e privado procuram ajudar a promover a leitura nas escolas, mas garantir o acesso aos livros, como faz o PNBE, não pode deixar de ser realizado. Assim, é possível concluir que o PNBE é uma política muito importante para a popularização do acesso à leitura e à literatura, mas o programa sozinho não funciona. Para que as práticas literárias aconteçam, é preciso unir o acesso aos livros a um mediador preparado e com vontade, sem esquecer-se do espaço no currículo escolar. Os investimentos no acesso à leitura foram grandes e precisam ser gradativamente aumentados, como ocorreu com o PNBE até 2014, mas também é necessário investir na formação dos mediadores que trabalharão diretamente com esses livros nas escolas.

A intenção desta pesquisa é contribuir para que a prática de leitura de textos poéticos esteja cada vez mais presente nas escolas e, por consequência, na vida dos leitores. O jovem associa o ato de ler a uma obrigação escolar e após sair da escola o hábito não é mantido. Os mediadores precisam “ganhar fôlego”

para incentivar a permanência do hábito de ler e este trabalho fornece algumas sugestões a partir dos livros de poesia do acervo do ano de 2013 do PNBE, apresentados no próximo capítulo.

Capítulo 2

Os textos em verso no acervo do PNBE/2013

2.1. O acervo e os critérios de seleção do PNBE/2013

O PNBE envia livros às bibliotecas escolares desde o ano de 1998, como visto no capítulo anterior. Ele se tornou um importante aliado do mediador na formação de leitores ao aumentar e proporcionar o acesso às obras literárias nas escolas públicas do Brasil.

Em 2013, o programa atendeu escolas de anos finais do EF e do EM, totalizando um investimento de mais de R\$ 86 milhões de reais direcionado para 21.120.092 estudantes (BRASIL, 2015). Para o EF, foram destinados 3 acervos com 60 títulos diferentes cada. Escolas com até 250 alunos receberam 1 acervo enquanto as com 251 até 500 estudantes receberam 2 acervos diferentes.

Segundo o edital de seleção para os livros do PNBE/2013 (BRASIL, 2011, p. 1-2), as editoras poderiam apresentar inscrição de obras em seis categorias de gênero pré-determinadas: poesia; conto, crônica, novela, teatro, texto da tradição popular; romance; memória, diário, biografia, relatos de experiências; obras clássicas da literatura universal; livros de imagens e livros de histórias em quadrinhos. As obras também precisavam ser editadas em volume único, não ter espaços para a escrita do leitor (o que tornaria impraticável o uso coletivo para o qual as obras são destinadas), não pertencerem ao domínio público e não terem sido adquiridas por anos anteriores do PNBE a partir de 2008 (p. 2).

O anexo I é dedicado para a exposição e esclarecimento dos critérios de exclusão da triagem, enquanto os anexos do III ao VIII demonstram normas técnicas e formulários para inscrição de obras e editores. O mais extenso e relevante para nossa pesquisa neste edital é o Anexo II.

O anexo II do edital de seleção do PNBE/2013 (BRASIL, 2011, p. 21) apresenta os critérios de seleção e avaliação dos livros para o acervo e é dividido em três partes específicas: qualidade do texto, adequação temática e projeto gráfico. Nas primeiras linhas da introdução é apresentado o que se espera das obras escolhidas para compor o acervo:

As obras de literatura a serem avaliadas e distribuídas pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola 2013 deverão contribuir para que a escola pública brasileira possa levar os alunos a uma leitura emancipatória, por meio do acesso a textos literários de qualidade que proporcionem experiências significativas e

ofereçam estímulos para a reflexão e a participação criativa na construção de sentidos para o texto. Além disso, os textos literários deverão ser portadores de manifestações artísticas capazes de despertar nos leitores jovens não apenas a contemplação estética, mas também, a capacidade de reflexão diante de si, do outro e do mundo que o cerca (BRASIL, 2011, p. 21).

Como se vê, o edital explicita que as obras selecionadas devem servir como propulsoras na formação de um leitor pensante ao propiciar o acesso a livros de qualidade para os alunos das escolas públicas, acrescentando ainda que “os acervos serão compostos por obras de diferentes tipos e gêneros literários, de forma a fornecer aos leitores um panorama da literatura brasileira e estrangeira” (BRASIL, 2011, p. 21).

E a literatura brasileira é representada em maior quantidade no acervo do PNBE: dos 180 livros dos três acervos, 33 foram escritos por autores estrangeiros como Lewis Carroll, Brian Selznick e Robert Browning, por exemplo. Entre os autores brasileiros, foram selecionadas obras de escritores como André Moura, Marcos Bagno e Leo Cunha. A edição do PNBE do ano de 2013 proporciona um interessante panorama para o leitor porque contém diversos escritores, linguagens e gêneros, como crônica, conto, romance e histórias em quadrinhos.

Infelizmente, a perspectiva que o leitor pode ter a partir dos acervos de 2013 não favorece o gênero poético, já que de 180 livros, somados os três acervos, apenas 15 títulos são de poesia. Ou seja, os livros de poesia representam pouco mais de 8% dos títulos selecionados para compor o acervo do PNBE do ano de 2013.

Os documentos oficiais disponíveis sobre o programa não separam por gênero a quantidade de livros inscritos para a seleção de 2013. A quantidade de acervos enviados é proporcional à de alunos. Assim, como dificilmente uma escola recebe os três acervos, os leitores encontrarão nas suas bibliotecas escolares no mínimo três e no máximo dez livros do gênero enviados pelo PNBE/2013.

A tabela a seguir apresenta os livros de poesia que foram selecionados, divididos por acervo:

Tabela 2: Acervo de poesia do PNBE/2013

Acervo 1 - Anos finais do Ensino Fundamental			
Título	Autor (a)	Ilustrador (a)	Editora
<i>Furundum! Canções e cores de carinho com a vida</i>	Carlos Rodrigues Brandão	Rubens Matuck	Editores Autores Associados
<i>Parque de impressões</i>	Eloésio Paulo	Sebastião Nunes	Editores Dubolsinho
<i>Tibúrfil! O álbum de poesia do Tibúrcio</i>	Jonas Ribeiro	Dino Bernardi Jr	Brinque Book
Acervo 2 - Anos finais do Ensino Fundamental			
Título	Autor (a)	Ilustrador (a)	Editora
<i>Adolescente poesia</i>	Sylvia Orthof	Sylvia Orthof	Rovelle
<i>Dom quixote em cordel</i>	Antonio Klevisson Viana	Antonio Klevisson Viana	Manole
<i>Estação dos bichos</i>	Alice Ruiz e Camila Jabur	Fê	Editores Iluminuras
<i>Lã de vidro: diálogos poéticos</i>	Andre Moura	Marcelo Ribeiro e Julie Pires	Morales Perlingeiro Editora
<i>Meu coração é tua casa</i>	Federico Garcia Lorca - Pádua Fernandes	Jaime Prades	Comboio de Corda Editora
<i>O mar e os sonhos</i>	Roseana Murray	Elvira Vigna	Abacatte Editorial
<i>Poesia de bicicleta</i>	Sérgio Capparelli	Ana Gruszynski	Newtec Editores
Acervo 3 - Anos finais do Ensino Fundamental			
Título	Autor (a)	Ilustrador (a)	Editora
<i>Menino do mato</i>	Manoel de Barros	Martha Barros	Texto Editores
<i>No reino da pontuação</i>	Christian Morgenstern - Andrea Emilia Knecht	Rathna Ramanathan	Berlendis Editores
<i>O tempo escapou do relógio e outros poemas</i>	Marcos Bagno	Marilda Castanha	Editores Piá
<i>Poetrix</i>	José de Castro	Santuzza Affonseca	Signo Editora
<i>Carteira de identidade</i>	Roseana Murray	Elvira Vigna	Editores Lê

Fonte: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE – Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE.

Como demonstra a tabela, as obras de poesia selecionadas, mesmo poucas, possuem diversidade de autores. Dos quinze livros, três são de autores estrangeiros, sendo que dois destes foram traduzidos e um adaptado para o cordel. Quanto ao gênero dos autores, existe um desequilíbrio: onze são homens

e apenas cinco mulheres, diferente do que se nota com os ilustradores, onde tem-se 9 mulheres e 7 homens. Nem todas as capas possuem bem destacados os nomes dos autores e ilustradores.

Quanto ao critério qualitativo, é esperado que as obras contribuam para “ampliar o repertório linguístico dos leitores e, ao mesmo tempo, propiciar a fruição estética” (BRASIL, 2011, p. 21). Dessa maneira, os livros selecionados buscam dar ao leitor a oportunidade de ampliar seus horizontes literários, linguísticos e também o prazer da leitura dos textos em prosa (principalmente), pois além da quantidade de textos poéticos ser mínima em relação aos textos narrativos, em todo o edital, a única ressalva que é exclusiva à qualidade do texto poético, chamados de “textos em versos”, se resume em um período:

No caso dos textos em verso, será observada a adequação da linguagem ao público a que se destina, tendo em vista os diferentes princípios que, historicamente, vêm orientando a produção e a recepção literária, em especial os que se referem à exploração dos aspectos melódicos, imagéticos e/ou visuais na produção poética (BRASIL, 2011, p. 21).

Como se vê, segundo o edital, a qualidade dos textos em verso se resume a adequar a linguagem para o público pretendido, baseando-se nos princípios históricos formais. A maioria dos títulos selecionados para o acervo do PNBE de 2013 é de obras em prosa, mas os poucos livros de poesia selecionados (e, talvez, todos os inscritos) seguem um padrão de qualidade já especificado desde o edital e comprovado pelos profissionais da área que os escolheram para compor o acervo.

Quanto à adequação temática, o edital prevê que as obras contemplassem diferentes contextos sociais, culturais e históricos. Entre os textos em verso do PNBE/2013, as temáticas não variam tanto. Resumidamente, as obras tratam da relação do leitor com o mundo e a percepção deste, das brincadeiras (por vezes *nonsense*) com palavras, animais e coisas, da relação do indivíduo com a natureza, das dúvidas adolescentes e a exposição das mesmas.

A parte do edital destinada ao projeto gráfico afirma que as obras selecionadas devem possuir harmonia entre o texto, ilustrações e elementos gráficos para proporcionar ao aluno uma boa experiência de leitura, trazendo elementos externos para auxiliar na interpretação como, por exemplo, a biografia

do autor. Algumas pesquisas, como a de Iguma (2012), defendem que as obras apresentem também a biografia dos ilustradores, já que os elementos gráficos são essenciais para o entendimento dos textos:

[...] seria válido o ilustrador, assim como o autor, ter sua biografia contextualizada. Essa questão é levantada, pois em algumas obras encontram-se ambos referenciados, uma maneira de valorizar o trabalho. Além disso, remeter a outros títulos, que podem propiciar ao leitor *curioso* novas possibilidades de leitura (IGUMA, 2012, p. 42, grifo da autora).

As obras de poesia do PNBE/2013 possuem projetos gráficos e ilustrações coloridas e bem adequadas à temática de cada livro. Quase todos os livros possuem informações biográficas sobre os autores, tradutores e ilustradores (*Estação dos bichos*, de Alice Ruiz e Camila Jabur (2011), é um dos que não possui informações sobre o ilustrador, identificado apenas na capa do livro e na referência bibliográfica como Fê, como é conhecido).

Outra obra que não privilegia o ilustrador é a de *Menino do mato*, de Manoel de Barros (2010). Para descobrir quem era o profissional que fez o trabalho das imagens representadas no livro foi necessária uma pesquisa a partir da biografia dos ilustradores de outras obras do autor, pois na obra não aparece nenhuma referência à ilustradora Martha Barros, nem mesmo seu nome.

Os critérios de seleção apresentados no edital do PNBE/2013 deixam claros que esperam que os livros contribuam para uma leitura emancipatória por meio do acesso a obras de qualidade gráfica e temática e os livros selecionados atendem a essas exigências formais do edital. Também foram selecionadas obras de autores canônicos como Machado de Assis e outros não tão conhecidos, como Antonio Klevisson Viana, escritor de literatura de cordel, gênero muito popular no nordeste brasileiro. As obras selecionadas cumprem muito bem seu papel de dar a visão de vários universos diferentes ao leitor e ampliar seu conhecimento de mundo, mas somente a existência das obras não garante sucesso no processo de interação entre o leitor e o livro.

Os livros de poesia do PNBE/2013, mesmo poucos, existem, têm qualidade e podem propiciar aos leitores experiências positivas de leitura literária. Mas, para isso, são imprescindíveis a formação, a dedicação e o esforço dos mediadores, já que uma biblioteca cheia de livros não significa uma escola lotada

de leitores. Conhecer melhor os autores e as temáticas das obras pode ser um bônus para as estratégias que o mediador usará para na aproximação dos alunos com as obras.

2.2. Perfil dos autores e ilustradores de poesia do PNBE/2013

Os autores e ilustradores das obras selecionadas para o PNBE de 2013 possuem variados perfis. Dois dos autores, Federico Garcia Lorca e Christian Morgensten, são estrangeiros e foram traduzidos pelos brasileiros Jaime Prades e Andrea Emilia Knecht, respectivamente. Os dados bibliográficos sobre os autores foram buscados em páginas da *internet* e encontrados nas orelhas de seus próprios livros.

A faixa etária dos escritores está na média entre 40 e 80 anos, como demonstra a tabela 3 (a tabela possui quantidade menor de autores porque os escritores estrangeiros já faleceram), o que indica que são escritores maduros escrevendo para um público alvo formado por crianças, pré-adolescentes e adolescentes. A idade dos autores também pode ser indício de experiência na área.

Tabela 3: Faixa etária dos autores de poesia do PNBE/2013.

Faixa etária	Quantidade
40-50	4
51-60	2
61-70	4
71-85	2

Fonte: Elaborada pela autora

Os ilustradores são experientes, já que os mais novos possuem por volta de 30 anos e o mais velho, 83 anos, como demonstra a tabela 4. Assim como os autores dos textos verbais, novamente temos adultos maduros criando obras para o público adolescente.

Tabela 4: Faixa etária dos ilustradores de poesia do PNBE/2013.

Faixa etária	Quantidade
30-40	2
40-50	5
50-60	3
60-85	4

Fonte: Elaborada pela autora

Dos 16 autores, 11 são homens e 5 mulheres. Quanto aos ilustradores, dos 14 profissionais, 7 são homens e 9 são mulheres, como demonstra a tabela 5. A maior quantidade de ilustradoras é um fator positivo em relação aos autores de maioria masculina. Numa época de crescimento da consciência e da importância da igualdade e da luta por direitos, esse fato pode ser considerado uma pequena vitória.

Tabela 5: Gênero dos autores e ilustradores de poesia do PNBE/2013.

	Masculino	Feminino
Autores	11	5
Ilustradores	7	9

Fonte: Elaborada pela autora

Quanto ao local de nascimento, consideramos apenas os brasileiros e unimos autores e ilustradores. A maioria deles é natural da região sudeste, principalmente de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro, o que é um sinal claro para a identificação dos maiores centros de produção cultural e intelectual de nosso país. É adequado pensar que os profissionais representam a visão de mundo predominante em sua região, o que pode fazer com que um aluno de uma escola da região norte pouco ou nada se identifique com a temática de alguma obra que fale da praia, por exemplo.

Tabela 6: Estado de nascimento dos autores e ilustradores de poesia do PNBE/2013.

Estado natal	Quantidade
CE	1
MG	7
PR	1
RJ	8
RS	1
SP	5

Fonte: Elaborada pela autora

A maioria dos autores possui formação em áreas que coincidem com o exercício da escrita, como Letras e Jornalismo, como demonstra a tabela 7. Os ilustradores também podem ser considerados aptos para o que fazem, com seus diplomas de Design, Belas Artes e até mesmo Arquitetura. A tabela 7 comprova que muitos dos autores e ilustradores das obras de texto poético selecionadas para o PNBE/2013 que possuem nível superior utilizam em sua produção os estudos dos cursos que escolheram, com exceção de Carlos Rodrigues Brandão, José de Castro e Manoel de Barros.

Tabela 7: Formação dos autores e ilustradores de poesia do PNBE/2013

Dados		Formação profissional	
Nome	Identificação	Graduação	Pós-graduação
Alice Ruiz	Autora	-	-
Ana Gruszynski	Ilustradora	Jornalismo	Doutorado em Ciências Sociais
André Moura	Autor	Letras	Doutorado em Letras
Andrea Emilia Knecht	Tradutora	Design	-
Antonio Klevisson Viana	Autor	*	*
Camila Jabur	Autora	-	-
Carlos Rodrigues Brandão	Autor	Psicologia	Doutorado em Ciências Sociais
Christian Morgenstern	Autor	Jornalismo	-
Dino Bernardi Jr	Ilustrador	Pedagogia	Especialização em Educação Infantil

Eloésio Paulo	Autor	Letras	Doutorado em Letras
Elvira Vigna	Ilustradora	Literatura Francesa	Mestrado em Teoria da Significação
Fê	Ilustrador	Arquitetura	-
Federico Garcia Lorca	Autor	Direito	-
Jaime Prades	Tradutor	-	-
Jonas Ribeiro	Autor	Letras	-
José de Castro	Autor	Publicidade e Propaganda	-
Julie	Ilustradora	*	*
Manoel de Barros	Autor	Direito	-
Marcelo Ribeiro	Ilustrador	Programação Visual	Doutorado em Desing
Marcos Bagno	Autor	Letras	Doutorado em Sociolinguística
Marilda Castanha	Ilustradora	Belas Artes	-
Pádua Fernandes	Ilustrador	-	-
Rathna Ramanathan	Ilustradora	Design	Doutorado e História e Teoria Tipográfica e Comunicação Gráfica
Roseana Murray	Autora	Literatura e Língua Francesa	-
Rubens Matuk	Ilustrador	Arquitetura	-
Santuzza Affonseca	Ilustradora	Arquitetura	Mestrado em Artes
Sebastião Nuvens	Ilustrador	-	-
Sergio Capparelli	Autor	Jornalismo	Doutorado em Ciências da Comunicação
Sylvia Orthof	Autora	-	-

O símbolo do asterisco (*) representa que os dados não foram encontrados no levantamento bibliográfico.

Fonte: Elaborada pela autora

Os dados apresentados também indicam que os poetas escolhidos pelos profissionais especialistas na seleção do PNBE/2013 constituem nomes premiados na produção literária brasileira e internacional, como Manoel de Barros e Sylvia Orthof, mas não apenas, pois também foi selecionado um escritor de literatura de cordel, Antonio Klevisson Viana. A escolha dele demonstra grande avanço na popularização da literatura de cordel em estados fora do nordeste brasileiro, onde já é muito conhecida e apreciada.

De modo geral, as tabelas demonstram que a maioria dos autores e ilustradores dos livros de poesia do PNBE/2013 possuem um perfil em comum: têm entre 40 e 60 anos, curso superior e residem nos grandes centros de produção cultural e intelectual do país. Assim, abordam temas e produzem ilustrações que refletem o cotidiano dos leitores e lugares onde vivem, tornando as obras mais próximas do público alvo que reside nesses lugares.

2.3. O *corpus* da pesquisa

A escolha do *corpus* de nossa pesquisa se iniciou com a seleção de obras de texto poético¹⁰ do acervo do PNBE do ano de 2013. As obras do gênero narrativo foram estudadas com afinco no mesmo período por outro pesquisador do mestrado do PPG/UFGD, o professor Marcos Falco de Lima, que produziu um trabalho de dissertação com o título *Representações de escrita e leitura no acervo do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE/2013*, defendida em maio de 2016. A opção de trabalhar com poesias também se deu após percebermos a carência de pesquisas e propostas de trabalho com essa temática voltada para os acervos do PNBE.

O *corpus* desta pesquisa foi delimitado em cinco livros deste acervo: *O mar e os sonhos e Carteira de identidade*, de Roseana Murray (2011; 2010); *Parque de impressões*, de Eloésio Paulo (2010); *Estação dos bichos*, de Alice Ruiz e Camila Jabur (2011); e *Poesia de bicicleta*, de Sérgio Capparelli (2013).

Esses livros foram selecionados para compor o *corpus* porque, após pesquisar em várias escolas de dois municípios diferentes, estes títulos eram

¹⁰ Segundo o edital do PNBE para o ano de 2013, são consideradas obras de textos em verso as que observam a adequação da linguagem ao público a que se destina, tendo em vista os diferentes princípios que orientam a exploração dos aspectos melódicos, imagéticos e/ou visuais na produção poética e que propiciam a interação lúdica na linguagem poética (BRASIL, 2011).

alguns dos que se encontravam disponíveis nas bibliotecas. Para a seleção dos livros também consideramos o tempo para o desenvolvimento da dissertação, pois infelizmente não caberiam análises de todas as obras no trabalho. Somado ao interesse do público alvo nas temáticas presentes, outro critério para o recorte específico dessas cinco obras foi o equilíbrio do gênero: nelas, temos dois autores, duas autoras e o mesmo acontece com o número de ilustradores.

Sérgio Capparelli, segundo biografia da própria obra, nasceu na cidade de Uberlândia (MG), em 1947, e trabalhou em diversos jornais, tendo se aposentado como professor de jornalismo. Tem 36 anos de carreira como escritor de literatura para crianças e adolescentes. Recebeu quatro vezes o Prêmio Jabuti e seis vezes o Prêmio Açorianos. Entre seus numerosos livros, podem ser destacados *Boi da cara preta* (1983), *A jiboia Gabriela* (1984), *As meninas da praça da Alfândega* (1994), *Restos de arco-íris* (1997), *Minha sombra* (2001), *Duelo de Batman contra a MTV* (2004), *50 fábulas da China fabulosa* (2007) e *Poesia de Bicicleta* (2013).

Poesia de bicicleta (2013) tem poemas de Sérgio Capparelli ilustrados por Ana Gruszynski e foi publicado pela editora L&PM. É dividido em capítulos temáticos, onde as poesias abordam desde o gosto pela leitura, animais e frutas até aves, sentimentos e brincadeiras.

A capa de *Poesia de bicicleta* (2013) incorpora a informação gráfica do título à imagem [cf. Figura 2]. O nome do autor, da ilustradora e da editora não possuem tanto destaque quanto o título, em plano principal. A bicicleta parece andar pelas cores das rodas e arrasta letras embaralhadas presentes no título, embaladas no movimento, remetendo à figura de um personagem de cabelos ao vento e antecipando o passeio que o leitor fará pelos poemas que apresentam temas cotidianos. O fundo em roxo destaca as letras em branco e amarelo do título e as informações editoriais.

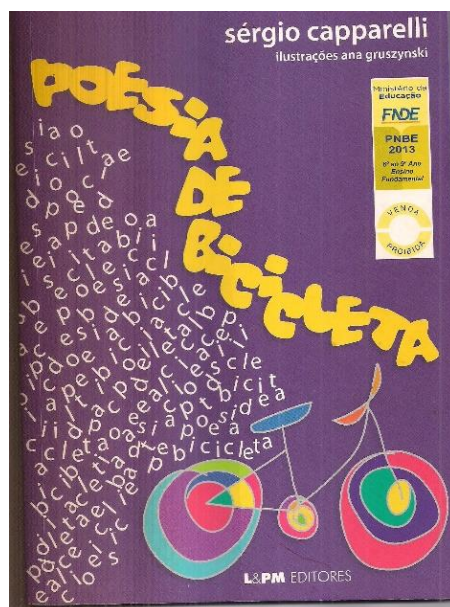


Figura 2: Ana Gruszynski
Capa do livro *Poesia de bicicleta*

Alice Ruiz nasceu em Curitiba (PR), em 22 de janeiro de 1946. É poetisa famosa pelas publicações de haicais, estruturas poéticas japonesas objetivas e com poucas palavras. Foi vencedora do Prêmio Jabuti no ano de 2009. Entre seus livros podem ser citados *Navalhanaliga* (1984), *Desorientais* (1996), *Conversa de Passarinho* (2008), *Jardim de Haijin* (2010), *Proesias* (2010), *Dois Haikais* (2011) e *Estação dos bichos* (2011).

Camila Jabur nasceu no dia 3 de agosto de 1972 em Jardinópolis, interior do estado de São Paulo. Desde os 19 anos escreve haicais e por intermédio deles conheceu Alice Ruiz. Em 1991 escreveu *Hé-haikais* e no ano seguinte conquistou o 7º Encontro Brasileiro de Haikai.

Estação dos bichos (2011) é a união dos haicais escritos por Alice Ruiz e Camila Jabur, ilustrados por Fê. Nesse livro, pequenos poemas incentivam a imaginação do leitor a enxergar o ambiente e a história em que cada animal está e viajar entre as estações, tanto no sentido de partida quanto das estações do ano.

A capa de *Estação dos bichos* (2011) possui figuras de alguns dos animais que aparecem nos haicais, o pássaro, o gato, o lobo e o peixe estão em contraste com o fundo em amarelo, cor que ajuda a dar vida aos bichos [cf. Figura 3]. Como mostra a figura 3, o gato está olhando para baixo e com a língua para

fora, como se estivesse prestes a capturar o desavisado e imóvel peixe. O pássaro parece tranquilo pousado em um galho, enquanto o lobo corre ofegante para alcançar algo. As flores, representadas em linha nos dois lados do nome da editora, indicam a leveza e simplicidade dos haicais que aguardam a descoberta do leitor.



Figura 3: Fê
Capa do livro *Estação dos bichos*

Eloésio Paulo nasceu em Areado (MG) e publicou vários livros para adultos, entre eles: *Os 10 pecados de Paulo Coelho* (2007) e *Teatro às escuras* (1997), além dos livros de poemas *Primeiras palavras do mamute degelado* (1990), *Cogumelos do mais ou menos* (2005), *Inferno de bolso etc.* (2007), *Jornal para eremitas* (2012) e *Homo hereticus* (2013). É professor da Universidade Federal de Alfenas, em Minas Gerais.

Parque de impressões (2010) é o primeiro livro não dedicado a adultos de Eloésio Paulo. Foi ilustrado por Sebastião Nuvens e publicado pela editora Dubolsinho. O livro todo é resultado das impressões da personagem Anna Sofia sobre ela mesma, o mundo e também a poesia. Ela mostra ao leitor, com uma linguagem clara e simples, as suas dúvidas, incertezas e conclusões.

A capa remete à pintura impressionista com a representação das ondas em diferentes tons de azul e branco [cf. Figura 4]. Uma garota, que supõe-

se que seja Anna Sofia, está ao fundo, sentada. Os olhos e boca semiabertos indicam a surpresa de uma menina que acaba de descobrir alguma coisa. As ondas explicam os cabelos molhados e a personagem parece estar em um dia ensolarado de praia ou acanhada pela água fria de uma piscina. As letras do título e subtítulo têm tamanhos desproporcionais e se destacam sobre a imagem, enquanto os nomes do autor e do ilustrador não estão tão destacados.

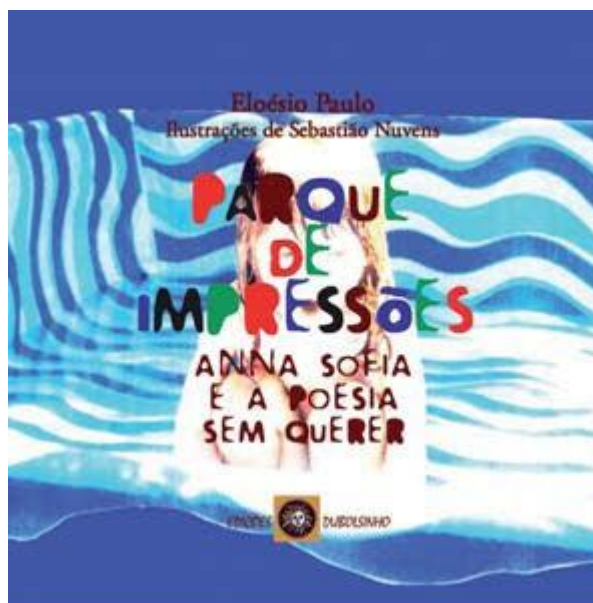


Figura 4: Sebastião Nuvens
Capa do livro *Parque de impressões*

Roseana Murray nasceu no Rio de Janeiro, em 1950. É graduada em Literatura e Língua Francesa. Publicou seu primeiro livro infantil no ano de 1980, *Fardo de Carinho*, e seus poemas estão presentes em antologias na Espanha e alguns foram traduzidos em mais de seis línguas. A autora recebeu inúmeros prêmios por suas obras, inclusive “O Melhor de Poesia” da FNLIJ com o livro *Diário da montanha* (2013). Entre seus diversos livros, podem ser citados *O mar e os sonhos* (2011), *Classificados Poéticos* (1984), *Falando de Pássaros e Gatos* (1987) e *Receitas de Olhar* (1992). *Carteira de Identidade* (2010) possui poesias de Roseana Murray, foi ilustrado por Elvira Vigna e publicado pela editora Lê. No livro *O mar e os sonhos* (2011) continuou a parceria de sucesso entre a autora e a ilustradora.

Elvira Vigna é premiada escritora e ilustradora brasileira. Nasceu em 1947 e é formada em Literatura pela Universidade de Nancy, na França. Já

ilustrou mais de quatro títulos diferentes de Roseana Murray, além de outros livros infantojuvenis.

A capa de *Carteira de Identidade* (2010) possui equilíbrio entre a ilustração e as informações gráficas exibidas, como o título e nomes da autora, ilustradora e editora [cf. Figura 5]. Observa-se parte de um caminho, uma estrada, que convida o leitor para abrir o livro e procurar onde ele termina. As figuras de impressões digitais próximas ao caminho fazem referência ao título e sugerem que ele traz uma busca por características tão singulares quanto as linhas que cada um de nós possui nas mãos.

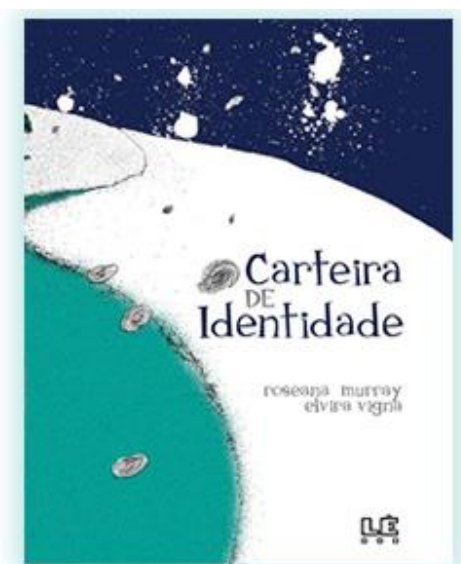


Figura 5: Lílian Teixeira
Capa do livro *Carteira de identidade*

O mar e os sonhos (2011) apresenta, como demonstra a figura 6, uma capa com fundo branco e um título em destaque na cor vermelha, combinando com a cor do barco logo abaixo. As ondas mostram que o barco está em movimento e a figura das gaivotas, logo acima, aguçam a curiosidade do leitor para saber aonde elas estão indo. As gaivotas sugerem a liberdade e a força que a imagem do mar fornece para a criação e manutenção dos sonhos.



Figura 6: Elvira Vigna
Capa do livro *O mar e os sonhos*

Como se vê, as obras selecionadas para o *corpus* atendem aos critérios de temática, contemplando diferentes contextos culturais, conforme exigido pelo edital do PNBE/2013. O papel em que foram impressas é de qualidade e as capas chamam a atenção pelas cores que instigam a leitura. As ilustrações dialogam com o texto e, em alguns casos, até o complementa, como na capa de *Carteira de Identidade* (2010), em que a impressão digital ajuda a reforçar a ideia do título. Em vista disso, essas obras podem dar ao mediador inúmeras alternativas para aproximar o gênero poético de seus alunos. O capítulo a seguir procura demonstrar algumas opções de atividades teóricas e práticas baseadas no acervo.

Capítulo 3

Da teoria à prática: sugestões para a travessia

3.1. Teoria em prática: sugestões para o mediador

Existem publicados muitos métodos e fórmulas teóricas que se propõem a auxiliar o mediador na tarefa de formar e incumbir um espírito leitor em seus alunos como, por exemplo, os de Espeiorin (2010), Alves (2014) e Quadros (2014). Há o risco de que os métodos acabem por tornar a atividade de leitura obrigatória, por mais que este não seja o objetivo. Primeiramente, para que o prazer de ler seja comparado às alegrias das brincadeiras infantis, a leitura deve se aproximar da tradição oral, como as quadras, adivinhas e parlendas da herança popular. Segundo Alves, Garcia e Souza (2011, p. 50), a família também possui uma influência essencial nessa fase:

Revisitar a memória para presentear as crianças com algumas pérolas da tradição oral deveria ser o primeiro movimento da família visando passar à frente toda uma riqueza que tende a ficar esquecida ou mesmo a se perder, caso isso não ocorra [...] é preciso estimular, criar canais para que as famílias não apenas brinquem com palavras com seus filhos, mas também socializem seus conhecimentos neste ramo da poesia (ALVES; GARCIA; SOUZA, 2011, p. 50).

Ainda que a família tenha papel importante na formação do leitor, o peso da responsabilidade de formá-lo geralmente é todo depositado no professor e seu papel de mediador, pois este possui o contato com os leitores no ambiente escolar. É o professor enquanto mediador que ajuda no contato dos alunos com o texto e sua ação pode ser muito positiva ou muito negativa para a construção do gosto pela leitura. O mediador precisa buscar maneiras diferentes para realizar o desafio nas várias turmas que trabalha. Vale ressaltar também que, mesmo que não falte força de vontade, é difícil que esse professor consiga inovar diante das propostas que já vêm prontas do mercado editorial, como afirma Lajolo (2006, p. 14):

Não parece que *o que fazer com o texto literário em sala de aula* seja *ainda* de sua competência. Já faz alguns anos que decidir isso é da competência de editoras, livros didáticos e paradidáticos, muitos dos quais se afirmaram como quase monopolizadores do mercado escolar, na razão direta em que tiraram dos ombros dos professores a tarefa de preparar aulas [grifo da autora].

Por mais que o professor esteja “amarrado” aos materiais didáticos, é possível ir além deles. O mestre é quem melhor conhece as características de

seus alunos, o que gostam e o que rejeitam. Mesmo que os materiais didáticos sejam rígidos, é o professor dentro da sala de aula que vai trabalhar da sua maneira, escolhendo ou não seguir os modelos. Costa (2007, p. 20) ressalta que o professor é responsável por mediar e exemplificar o prazer da leitura para os alunos:

Para que a literatura cumpra seu papel no imaginário do leitor, é fundamental a mediação do professor na condução dos trabalhos em sala de aula e no exemplo que ele dá a seus alunos, lendo e demonstrando, sempre que possível, a utilidade do livro e o prazer que a leitura traz para o intelecto e a sensibilidade.

O professor pode introduzir a poesia para seus leitores incitando a oralidade, levá-los além das paredes da sala de aula, formar rodas e lembrar as cantigas conhecidas, das brincadeiras cantadas como as primeiras manifestações de poesia... Além dessas estratégias, também é interessante resgatar a importância da leitura silenciosa e da reflexão individual em nosso meio cada vez mais cercado por ruídos de todos os tipos. A contemplação do silêncio é um grande desafio para o mediador em sala de aula e pode ser exercitada sempre que este ache necessário.

Um outro fator que o professor deve considerar é que o seu aluno tem todo o direito de não gostar da poesia ou do tema trabalhado. Daí a importância do conhecimento do acervo pelo mediador, que pode sugerir outra opção ao menino que não gosta da temática de futebol que a leitura suscitou, por exemplo.

Não seguir os padrões exige mais trabalho e força de vontade, mas certamente é a opção que dará os mais doces frutos. Para conseguir os resultados, o mediador pode utilizar alguns estudos produzidos por pesquisadores interessados no tema como, por exemplo, Marisa Lajolo.

No Guia *Histórias e Histórias*, publicado para auxiliar o trabalho dos mediadores com o acervo do PNBE/1999, Lajolo (2001), na introdução intitulada “Professor – leitor e formador de leitores”, ressalta a importância do exemplo do mediador para incentivar alunos leitores. A pesquisadora sugere resgatar e compartilhar as histórias de leitura do professor, dos alunos e da comunidade em que a escola está inserida para utilizarem de maneira mais eficiente os livros que o PNBE disponibilizou. Lajolo (2005) continua e aprofunda a discussão iniciada no guia em *Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?* Nesta obra, a

importância da história de leitura ganha maior espaço e o mediador é incentivado a mudar, caso julgue necessário, ou ampliar seu repertório de leitura para ser exemplo para os estudantes, pois “é a partir dessa história e com essas experiências que você vai trabalhar a leitura com seus alunos, ensinando-os a gostar de ler, fazendo nascer neles o gosto pela leitura” (LAJOLO, 2005, p. 12), afirma a pesquisadora na voz ativa para o professor.

Como se vê, o conhecimento do repertório de versos dos alunos e sua história de leitura são estratégias que podem ajudar o mediador a saber por onde começar ou por onde continuar o caminho que já começou. Nessa mesma perspectiva, Fernandes (2014) afirma que é interessante que o mediador construa com seus alunos um memorial dos versos para conhecer o repertório de poemas dos alunos e sua história de leitura. Além do memorial, a realização de um sarau de versos para chamar a atenção dos leitores para a importância da fruição dos textos poéticos é uma estratégia interessante sugerida pela pesquisadora.

Incentivar a imaginação e aproximar a leitura literária do prazer da brincadeira certamente é um desafio para o mediador. No quarto capítulo do livro *Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas*, organizado por Leo Cunha (2012), a pesquisadora Gláucia de Souza afirma que o trabalho com a poesia na escola deve partir das sensações que são provocadas pelos primeiros contatos com a mesma, para que cada leitor chegue a um nível de leitura plural do texto (SOUZA, 2012). Para isso, sugere que os mediadores comecem pela etapa de percepção, passem para a discussão e logo depois para a criação.

A etapa de percepção consiste na leitura e na compreensão das palavras e sentidos do que está sendo lido. Pode ser feita por meio de leitura individual, coletiva, oral, silenciosa etc. Segundo Souza (2012, p. 85), “cabem nesta etapa atividades que despertem os alunos sensorialmente para a leitura/audição de poemas”. O mediador que conhece a sua turma saberá qual a estratégia mais adequada para aguçar a percepção de seus estudantes.

Na fase de discussão, o mediador questiona os alunos para que deem a opinião sobre a leitura e os temas principais, contribuindo com perguntas, ajudando nas respostas das dúvidas dos colegas e ampliando o horizonte de conhecimentos dos leitores ao trazer temas relacionados para a discussão do assunto a partir da leitura. Souza (2012, p. 85) afirma que:

Os momentos de discussão não têm compromisso com um direcionamento interpretativo, mas com a livre expressão acerca do que os poemas trabalhados despertam nos participantes e com uma seguida formalização do que foi discutido. [...] Durante a discussão, pode-se observar a estrutura fonológica, as repetições rítmicas e a musicalidade dos poemas lidos e ouvidos.

Na etapa de criação, como o nome indica, os estudantes são incentivados a criarem alguma coisa a partir da percepção e discussão suscitadas pelo poema usado como base. A criação pode ser em forma de texto escrito, oral, oficinas, paródias, poesias, cartazes, ilustrações e o que mais a imaginação e a criatividade do mediador e dos alunos permitirem, posto que “esta etapa constitui-se de momentos em que os alunos expressam suas aprendizagens, por meio de produção própria” (SOUZA, 2012, p. 85).

Em linhas gerais, as propostas de trabalho com as poesias do acervo do PNBE do ano de 2013 que se encontram aqui seguem essas etapas propostas por Souza (2012). A seleção dos poemas dentro do *corpus* foi decidida a partir da produtividade de discussões que as temáticas de cada um deles poderiam suscitar nos alunos, atentando-se para que despertassem o interesse dos estudantes dos anos finais do EF.

3.2. A brincadeira poética com Sérgio Capparelli

Poesia de bicicleta (2013) possui 72 poemas, divididos por temas em oito capítulos. Os poemas variam quanto à estrutura poética: não possuem todos o mesmo número de versos, mas eles seguem um padrão de rimas e sílabas poéticas. O primeiro capítulo se intitula “Por que gosto de ler” e possui nove poemas; o segundo tem oito poemas e se chama “Os bichos que eu gosto”; em “Minhas frutas preferidas”, dez poesias abordam diferentes preferências, que podem ser vistas como individuais ou coletivas; “Algumas flores que me enchem os olhos” nos revelam a beleza de oito diferentes flores, cada qual com suas estrofes específicas; em “algumas aves que me encantam”, os dez poemas mostram ao leitor os distintos animais com asas que permeiam a imaginação do eu-poético; “Algumas coisas que sei e sinto” demonstram impressões sobre variados assuntos, desde a brincadeira de pipa até a timidez e a brincadeira com os sons das letras que formam as palavras “raio” e “roda”; o penúltimo capítulo

que o livro possui se chama “poemas esquisitos que eu escrevi” e mescla impressões sobre uma cidade e jogo com o som das palavras; “Poemas populares que recriei” têm doze poemas que ampliam e jogam com o sentido de ditados populares. A seguir, serão apresentados poemas de alguns desses capítulos.

O primeiro capítulo, que aborda a temática da leitura, mostra por meio dos versos a importância do ato de ler, seja leitura de livros ou de mundo, como demonstra esse poema:

Leitura opcional para alunos adiantados

Você que lê as mãos,
As entranhas dos animais,
Os cascos das tartarugas,
Você que joga e lê os búzios,
Os astros, os rolos de fumaça,
A vida, a morte e a desgraça.

Você que lê o mapa-múndi,
O percurso dos cardumes e as pegadas na areia
E Jonas no ventre da baleia.
Você que lê radiografias.
O susto do goleiro na trajetória da bola,
Do princípio até o fim.

Você que lê mensagens do além, do aquém.
Gotas de orvalho, perfume de glicínias,
A voz de seu pai, de sua mãe,
A risada no fundo do riso
E o estalido do granizo.

Ah, você também lê e relê:
Este mundo perdeu o juízo!
(CAPPARELLI, 2013, p. 16)

Para a introdução desse poema em sala de aula, a atividade de motivação pode ser uma discussão e questionamento dos alunos quanto às próprias definições de leitura que cada um possui e o mediador anota algumas definições no quadro. Após a conversa, o poema é lido e discutido, ampliando os conceitos da etapa anterior e conferindo se as novas ideias coincidem com as escritas no quadro.

A atividade de criação pode ser iniciada através do estabelecimento da missão do aluno anotar em seu caderno, durante um determinado período de tempo (uma semana, por exemplo), quais são suas leituras mais recorrentes e,

por consequência, as preferidas; esgotado o prazo, a turma pode compartilhar em sala as leituras percebidas por cada um, comentar as leituras do colega e até mesmo confeccionarem cartazes para mostrar ao resto da escola o que a aquela turma lê.

Dos assuntos variados que possuem os poemas do sexto capítulo, “Algumas coisas que sei e sinto”, foi selecionado um texto que demonstra o gosto por uma brincadeira antiga e que muitas crianças já não conhecem em alguns lugares: a pipa.

A arte de soltar pipas

A arte de soltar pipas
É arte que não se ensina,
Precisa um pouco de vento,
E o beijo de uma menina

As pipas sobem bem altas
E saem do alcance da mão,
E quando a linha arrebenta,
Arrebenta-se meu coração

Desisti de soltar pipas
Vermelhas, verdes, amarelas,
Hoje eu solto luas e estrelas,
E me solto junto com elas.
(CAPPARELLI, 2013, p. 70)

O poema da pipa pode ajudar o mediador a apresentar aos alunos o prazer poético, bem como a leitura despretensiosa e não atrelada a exercícios metódicos. Dependendo do tempo e espaço disponíveis, muitas atividades podem ser propostas a partir dele, como, por exemplo, uma oficina para ensinar a confecção das próprias pipas e o relato de como aprenderam a brincar, se não sabiam. Pendurar trechos da poesia no “rabo” do brinquedo pode levar a percepção de que as palavras, assim como a imaginação, têm liberdade para voar.

Antes da leitura do poema, o mediador conversa com a turma sobre o brinquedo pipa, se conhecem, se ainda brincam e se gostam. Após a conversa, a leitura é realizada, mais de uma vez, e os alunos são incentivados a emitirem sua opinião sobre o poema, a continuarem a discussão iniciada antes da leitura. A atividade de criação pode ser desenvolvida em conjunto com o professor de artes: uma oficina de criação de pipas. Os leitores criam suas pipas sozinhos ou em

grupo e no rabo dela podem pendurar trechos do poema estudado, sua criação de versos ou mesmo alguns votos do que eles desejam que chegue aos céus, que voe com o brinquedo. Combinar uma tarde ensolarada ou mesmo uma atividade interdisciplinar com o professor de educação física para que as pipas voem é necessário, pois depois de tanto trabalho não faz sentido deixar tudo escondido.

A atividade de criação pode parecer voltada ao público infantil, mas pode funcionar com adolescentes se bem trabalhada pelo mediador. É preciso ter cuidado para que os alunos pré-adolescentes e adolescentes não achem que estão sendo tratados como as crianças. Essas sugestões apresentadas vão ao encontro do que afirma Vera Teixeira Aguiar (2011, p. 8) no prefácio do livro *Leitura literária na escola*:

É preciso, pois uma correção de rumos, no sentido de propiciar às crianças experiências de leitura enriquecedoras, em que a literatura se mostre como uma realidade possível, ativadora da imaginação e do conhecimento do outro e de si mesmo. Para tanto, importa criar situações de leitura fundadas na liberdade de escolha e do ludismo, alicerçadas e bases teóricas sólidas sobre o gênero literário e questão, o processo de leitura, as características emocionais e cognitivas infantis e a metodologia de trabalho mais adequada.

Tão importante quanto a leitura despretensiosa e prazerosa é que o leitor aprenda a emitir opinião sobre aquilo que lê, ou seja, desenvolva sua criticidade. Outro poema de Sérgio Capparelli também pode ser um grande aliado para o mediador ao questionar o leitor acerca da utilidade que o ensino de gramática teria para o passarinho e, portanto, para ele mesmo:

A rolinha e o menino estudioso

Fogo-pagô, cantou no mato a rolinha
Muito contente, enquanto eu vinha,

Da escola. Rolinha, que horror!
O certo, rolinha, é o *fogo apagou-se!*

Mas a rolinha, que nunca foi à escola
E ignora português, não vai agora

Aprender ortografia, praticar a gramática,
Sujeito, predicado e análise sintática!

Mas, enfim, com vergonha do meu pito

Mais do que depressa fechou o bico.

Despedi-me e parti, contente
Por ela ter aprendido a lição,

Mas instantes depois ela insistiu
Cantando de novo *fogo-pagó!*
(CAPPARELLI, 2013, p. 59)

Para introduzir um poema para seus leitores, o mediador pode começar com uma atividade de percepção: uma leitura dramatizada, a escuta, uma atividade que ajude o aluno a sentir o que a poesia está lhe falando, a “enxergar” a história e os sentimentos que os versos despertam. Discutir e criticar a utilidade do ensino de gramática a partir do poema citado pode ser um bom caminho para atender a expectativa questionadora dos adolescentes que cursam as séries do Ensino Fundamental II. Ao fazê-los perceber que cada um possui a própria motivação para o estudo das matérias escolares, seja ela a obrigação imposta pela família ou mesmo o desejo de adquirir cada vez maior quantidade de conhecimentos para ajudar no desempenho da futura profissão que escolherem (sendo que para a maioria dos meus alunos, a primeira via é mais evidente e a segunda chega a ser consequência dela).

Depois da percepção e da discussão, vem a atividade de criação: os estudantes são incentivados a criarem suas poesias tratando do que eles acham que seria importante ser estudado na escola, do que deveria estar nos referenciais curriculares e não está. As poesias podem ser ilustradas, com rima, ser variada tanto quanto a imaginação dos alunos. Mediador pode organizar uma exposição em forma de varal para que a escola veja os trabalhos e escolher as melhores ideias para apresentar em forma de sugestão aos coordenadores e diretores, pois pode existir a possibilidade de os temas de interesse dos alunos aparecerem nas aulas das diversas disciplinas, tornando todo o processo escolar mais atrativo e interessante.

No segundo capítulo, que trata dos bichos preferidos do eu-poético, um poema se destaca por oferecer em seus versos elementos interessantes para provocar a discussão das mudanças de cotidiano na vida das pessoas ocorridas devido ao passar dos anos. Para iniciar a conversa, o mediador pode levar os

alunos para uma sala menos iluminada (se possível) e pedir que fechem os olhos para ouvir a leitura desse poema:

Dois tigres

Um tigre siberiano
De pura fúria
Passeia na planície
Da Manchúria

*E num computador
Da Manchúria
Ruge um tigre digital
Sua ciberfúria.*

O tigre siberiano
A taiga corta
E 30 graus negativos
Ele suporta.

*O tigre ciberiano
Cibercompõe
E em milhões de pixels
Se decompõe.*

O siberiano,
Garras afiadas e mortais.
O *ciberiano*,
Dentes cortantes *digitais*.

Dois tigres,
Frente a frente,
No *download* da paisagem
Ao sol poente.
(CAPPARELLI, 2013, p. 30)

Após a atividade de percepção, o mediador pode conduzir uma discussão com questionamentos, tais como: os alunos conseguiram visualizar a história que foi contada? Todos entenderam a linguagem do poema? Existe alguma palavra que seja estranha? O que o tigre digital teria de diferente ou semelhante com o outro animal que aparece na história? E, depois, a pergunta chave da conversa: esse poema seria compreendido do mesmo jeito por um adolescente de vinte ou trinta anos atrás? Por quê? Com a discussão e participação dos alunos ficará perceptível a mistura que o autor faz de palavras

típicas de um vocabulário digital não tão disseminado há alguns anos e ainda desconhecido por algumas pessoas.

Depois da discussão, o mediador promove uma atividade de criação. Após atizada a curiosidade, o professor pode solicitar que os alunos façam um levantamento com os pais e a família de alguns objetos, palavras e termos que não eram conhecidos alguns anos atrás, assim como os que aparecem no poema. Anotadas as palavras, o mediador pode sugerir que os alunos criem suas próprias histórias ou até mesmo seus próprios versos, misturando os elementos atuais com os mais antigos, os personagens e os objetos da era digital que conhecem tão bem com elementos do cotidiano da infância dos pais.

Outro poema do mesmo livro de Capparelli também pode ser usado para que o mediador cativa seus leitores:

Charada

Estou no meio da brisa
E no bico de bem-te-vi,
Na torre inclinada de Pisa,
No Rio, Berlim e Paris.

Eu estou por um triz!

Eu não estou no mar,
Mas estou em siri,
Muito longe da boca,
Mas na ponta do nariz.

E também no giz!

Mesmo não estando em bola,
Eu sei muito bem que driblo:
Não façam nunca o que eu faço,
Mas façam sempre o que eu digo.

Em caso contrário, não ligo!
(CAPPARELLI, 2013, p. 18)

A atividade de percepção seria ouvir atentamente o poema, ler em voz alta ou em silêncio, e imaginar as imagens sugeridas por ele. Durante a discussão, o mediador questiona se todos os alunos conseguiram encontrar a

resposta da charada proposta pelo autor. Os que conseguiram, como foi? Quais os elementos que deram mais pistas? Muitos não conseguiram? Por quê?

O exercício de criação sugerido é pedir que os alunos registrem no caderno um levantamento das charadas que conhecem e mais gostem. Na aula posterior, eles seriam divididos em grupos e fariam uma disputa, em que cada grupo desafiaria o outro a encontrar rapidamente a resposta das charadas propostas. Seriam acumulados pontos para que no final da brincadeira seja possível descobrir qual grupo ganha o título de “rei das charadas”. Logo após, todos os alunos anotariam nos cadernos as charadas que mais gostaram.

Alguns poemas do livro de Capparelli brincam em seus versos com o significado das expressões populares, como os demonstrados pelas figuras 7 e 8, e podem ser ricamente aproveitados pelo mediador para aguçar a curiosidade e incentivar a produção textual dos alunos a partir dos conhecimentos obtidos com as discussões e pesquisas suscitadas.



Figura 7: Ana Gruszynski
Ilustração do poema “Chora, crocodilo!” do livro *Poesia de bicicleta*

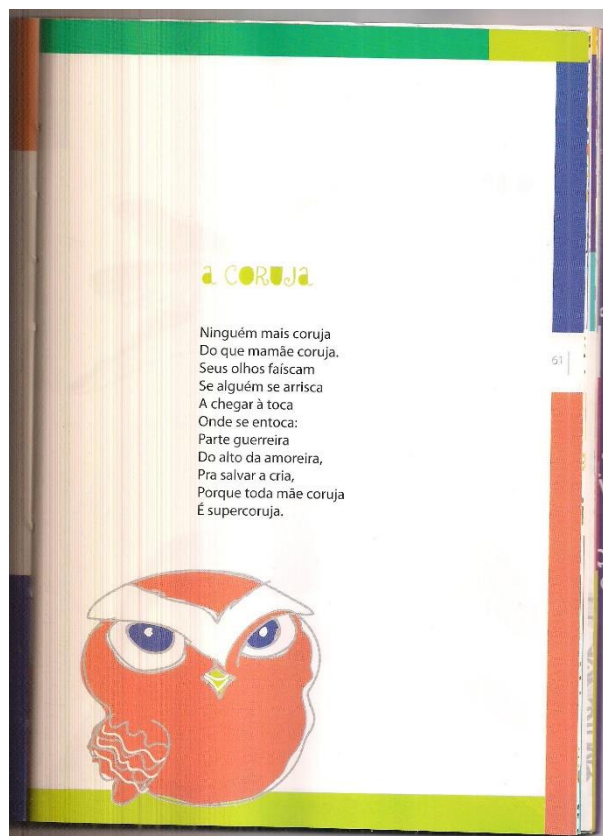


Figura 8: Ana Gruszynski
Ilustração do poema “A coruja”, do livro *Poesia de bicicleta*

Antes da leitura, os estudantes podem ser desafiados pelo mediador a refletir sobre o sentido popularmente conhecido das expressões e perceber depois de lerem se o autor manteve a expectativa ou não. O que significam as “lágrimas de crocodilo”? E a “mamãe coruja”, em que difere das outras mães? A discussão será interessante se todos os alunos forem incentivados a citar uma expressão que usem regularmente.

Após a atividade de reflexão, os alunos podem realizar um levantamento das diversas expressões usadas por eles e por seus familiares, bem como de seus significados. Uma atividade produtiva para a etapa de criação é a produção de histórias e/ou novas poesias inspiradas pelas expressões populares “descobertas” no levantamento. Exibir os mais caprichados trabalhos após a correção e sugestões de melhora do mediador é uma ideia que incentiva os alunos a se dedicarem para cumprir o desafio.

Quase todos os poemas de Sérgio Capparelli (2013) em *Poesia de bicicleta* se aproximam de brincadeiras e expressões bem conhecidas desse

universo de transição da infância para a adolescência. O mediador pode propor inúmeras atividades lúdicas (ou não) a partir das sugestões aqui expostas, sempre se baseando nas peculiaridades da sua turma. Por meio desta obra, o autor nos presenteou com diversas possibilidades de leitura que são inspiradoras do trabalho com nossos alunos.

3.3. A viagem pelos haicais: poucas palavras, muitas histórias

Estação dos bichos (2011) reúne haicais escritos por Alice Ruiz e Camila Jabur, ilustrados por Fê. A forma fixa haikai é um modelo originário do Japão que valoriza a concisão e objetividade, por isso os poemas apresentam apenas três versos, sem rimas. Nessa obra, as palavras incitam a imaginação do leitor e o fazem visualizar as cenas, histórias e personagens:

atrás do galinheiro
saltitando ao sol
crianças e pipocas
CJ
(JABUR; RUIZ; 2011, p. 11)

Os haicais possuem estrutura curta e determinada. Sempre com três linhas, os versos são objetivos e parecem resumir cenas de uma história que se apresentaria muito maior:

lontrinha órfã
chama pela mãe
só o rio responde
CJ
(JABUR; RUIZ; 2011, p. 11)

Durante a atividade de percepção, os alunos seriam incentivados a lerem, cada um por vez e em voz alta, diversos haicais presentes no livro. Na discussão, seria possível perceber que todos, apesar de parecerem diferentes, fazem parte de uma sequência de estações, que indicam tanto a passagem de tempo a cada estação do ano quanto uma estação que é lugar para viagem. Observa-se que um haikai responde uma pergunta explícita no anterior, ou faz uma pergunta para o próximo, como nos exemplos retirados da página 33:

aqui e lá
sementes estalam
esquilo entre os pinheiros
CJ

entre as folhas secas
um estalo mais alto
casca de formiga
ARS
(JABUR; RUIZ; 2011, p. 33)

A atividade de criação pode ser proposta pelo mediador tanto a partir de haicais individuais quanto a partir do conjunto deles, do livro todo. Individualmente, cada aluno pode criar seus próprios haicais, falando do assunto que desejar ou como resposta a algum que foi retirado do livro e lhe despertou interesse. Uma atividade maior, e que levaria, portanto, mais tempo, é incentivar os alunos a escreverem uma história para cada haicai. Cada aluno ficaria responsável por contar o que aconteceu antes, durante e/ou depois de cada cena da obra. Também é interessante uma atividade artística de desenho, em que cada um dos leitores ficaria livre para desenhar e pintar a cena do haicai conforme enxergar na própria imaginação, pois as ilustrações da obra são minimalistas, apresentando a figura pequena do animal e o ambiente a sua volta fica em branco, incentivando a imaginação do leitor, como demonstra a figura 9. Para entusiasmar, o professor pode organizar uma exposição dos desenhos e pinturas na escola.

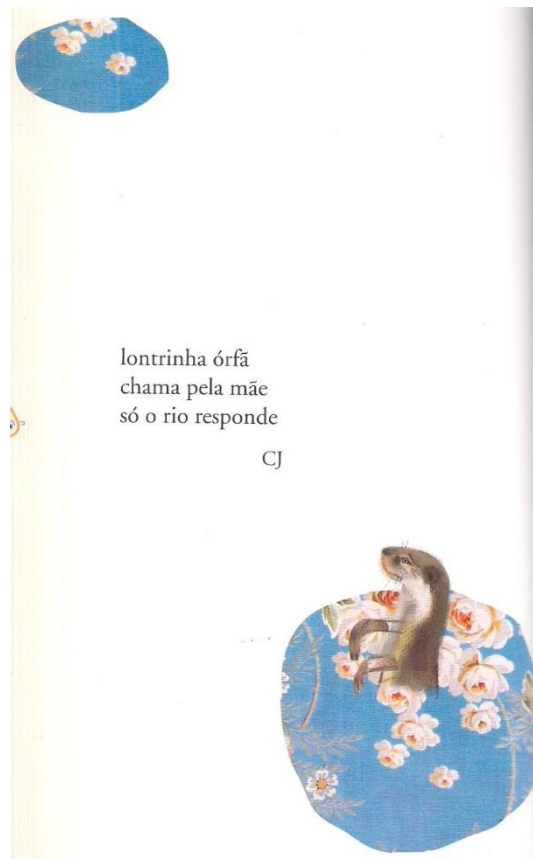


Figura 9: Fê
Ilustração para a página 30 do livro *Estação dos bichos*

Uma atividade de criação interdisciplinar é incentivar e despertar a curiosidade dos alunos voltada para os animais que não são comuns em nosso país, como lontras e esquilos, por exemplo. Em que lugares geográficos poderiam viver esses animais? Em que país você acha que cada uma das cenas está acontecendo? O mediador, com o auxílio de um mapa-múndi, incentiva seus alunos a apontarem para os colegas o país em que acha que acontece a história do haikai que escolheu e escrever no quadro como ficaria o haikai com um animal brasileiro, da região geográfica do estudante.

Como exposto, *Estação dos bichos* (2011) possui poemas pequenos que podem se transformar em enormes possibilidades de trabalho para o mediador em sua sala de aula e fora dela.

3.4. As impressões de Anna Sofia e suas possibilidades na escola

Parque de impressões (2010) mostra a personagem Anna Sofia se divertindo, como em um verdadeiro parque, ao escrever e perceber suas impressões sobre si mesma e o mundo que a cerca. Anna é uma menina curiosa e falante, assim como muitos alunos nas salas de aula:

Impressões

Mamãe vive dizendo que tem uma impressão.

É impressão disso, impressão daquilo, impressão o tempo todo.

Mas impressão também é o nome daquilo que a gente faz quando põe papel na impressora.

Que coisa confusa! Pergunto e mamãe diz: “É uma expressão.”

Piorou: expressão não é um jeito da gente mexer o rosto?

Eu acho que impressão é alguma coisa pra dentro e expressão é alguma coisa pra fora.

(PAULO, 2010, p. 8)

Antes da atividade de percepção, o mediador pode questionar os estudantes sobre o que eles esperam do poema só pelo título. O mediador anota no quadro as ideias e faz a leitura oral e em voz alta do poema quantas vezes julgar necessário.

Na etapa de discussão, o professor conversa com os alunos sobre o atendimento ou não das expectativas levantadas a partir do título e chama a atenção para a palavra “impressão”, mostrando que o eu-lírico explora mais de um significado da palavra.

Para a atividade de criação, o mediador pode desafiar os alunos a pensarem em outras palavras que também têm mais de um sentido e produzirem textos narrativos ou poesias que explorem essa riqueza de significados percebida, como faz Anna Sofia no poema.

Anna Sofia é uma menina questionadora, que não para de fazer perguntas o tempo todo e que gosta de falar sobre assuntos diversos de seu cotidiano. É bem possível que os alunos se identifiquem com a curiosidade da personagem sobre o mundo e as pessoas que a cercam:

Um as frases diferentes

Tia Cláudia vive querendo que a gente leia poesia.

Só que sempre tem o mesmo problema: é fácil, mas é difícil. Outro dia foi um tal de Menino Azul que queria um burrinho bem falante e capaz de

contar histórias. Impossível existir um menino e um burro assim, mas eu bem que gostaria de poder conversar com eles.
No final, a poesia é uma coisa que a gente sente e a tia Cláudia não consegue explicar o que é.
(PAULO, 2010, p. 13)

Após a leitura e percepção do poema, os leitores seriam provocados pelo mediador com algumas perguntas: Quem será a tia Cláudia que aparece na história? Quem será o Menino Azul que a personagem cita? Onde é que Anna é mandada ler poesia? Ela consegue entender o que é a poesia? O que demonstra a opinião de Anna? E você, gosta de poesia? Consegue explicar para que ela serve? Por meio das perguntas um bom debate pode ser conduzido pelo mediador, dando atenção para as várias opiniões e pontos de vista dos alunos. O professor também pode apresentar aos alunos “O Menino Azul”, de Cecília Meireles:

O Menino Azul

O menino quer um burrinho
para passear.
Um burrinho manso,
que não corra nem pule,
mas que saiba conversar.
O menino quer um burrinho
que saiba dizer
o nome dos rios,
das montanhas, das flores,
de tudo o que aparecer.
O menino quer um burrinho
que saiba inventar histórias bonitas
com pessoas e bichos
e com barquinhos no mar.
E os dois sairão pelo mundo
que é como um jardim
apenas mais largo
e talvez mais comprido
e que não tenha fim.
(Quem souber de um burrinho desses,
pode escrever
para a Ruas das Casas,
Número das Portas,
ao Menino Azul que não sabe ler.)
(MEIRELES, 2002, p.23)

Depois de respondidas algumas perguntas da etapa de discussão e de conhecerem “O Menino Azul”, os estudantes serão desafiados na atividade de criação. Nela, o mediador pedirá que os alunos se lembrem de poemas que já

leram e que ficaram marcados, positiva ou negativamente. O desafio será cada um escrever em forma de texto narrativo ou poético sua impressão sobre o poema escolhido, sua análise de valor e de gosto, da mesma maneira que faz Anna Sofia ao falar da poesia de Cecília Meireles.

Outros poemas do livro, outras impressões de Anna Sofia, também podem ser acrescentados na discussão:

Minhas frases curtas

Descobri com o que se parecem
estas minhas impressões
neste parque de papel.
Acho que escrevo poesia,
porque poesia é brincar com as palavras.

Todo mundo acha as palavras
uma coisa muito séria,
mas eu acho que elas são
um brinquedo bem divertido.
(PAULO, 2010, p. 30)

A atividade de criação que o mediador pode realizar a partir dos vários poemas desse livro é incentivar os alunos a escreverem em forma de poesia as próprias impressões sobre o mundo, assim como faz a personagem Anna Sofia. A temática seria livre, mas também seriam animados a discutirem a própria opinião sobre a definição de poesia, embalados pela conclusão que Anna Sofia expõe no último poema do livro:

Acho que entendo

Faz de conta que está vendo
uma estátua bem perfeita.
Até parece uma pessoa,
mas de uma cor só, meio cinza.

Atrás dela, da estátua,
faz de conta, tem alguém.
Alguém exatamente igual,
Mas só que é uma pessoa.

A estátua são as palavras
que a gente escreveu.
A pessoa é a poesia.
(PAULO, 2010, p. 33)

O *Parque de impressões* (2010), criado por Eloésio Paulo, incentiva os pequenos leitores a expressarem e escreverem suas opiniões sobre as coisas e o mundo que os cerca. É interessante que o mediador mostre aos alunos que falar sobre a opinião é tão importante quanto tê-la, que existem muitas outras pessoas com opiniões diferentes, principalmente no ambiente escolar, e todas elas devem ser ouvidas e respeitadas em suas diferenças. Quando o respeito pelo próximo é criado e ensinado desde cedo, é possível formar cidadãos mais conscientes da alteridade tão presente em nosso país.

3.5. Roseana Murray e o convite ao autoconhecimento

Carteira de Identidade (2010) possui 57 poemas de Roseana Murray, foi ilustrado por Elvira Vigna e publicado pela editora Lê. Os versos são livres e sem rimas, o que demonstra o anseio do eu-lírico de conseguir a própria liberdade por meio da reflexão para o conhecimento de si, assunto que se aproxima da fase dramática vivida por muitos adolescentes que cursam os anos finais do Ensino Fundamental.

Um leitor em fase inicial de leitura pode ter dificuldades com o pensamento filosófico proposto, mas o mediador é capaz de encontrar maneiras para diminuir a distância, pois o leitor é convidado a conhecer a si mesmo, a buscar respostas para sua existência por meio das perguntas propostas:

Palavra exata

Para buscar a palavra,
exata,
a palavra-mapa,
a que me nomeia,
velejo numa barca,
abstrata, precária.
O vento me envolve
e sopra música
em meus ossos:
talvez eu seja
essa canção
invertebrada,
esse sopro.
(MURRAY, 2010, p. 4)

Logo depois da fase de percepção do poema, o mediador instiga os leitores na atividade de criação a pensarem sobre uma palavra exata para nomear a própria existência, assim como busca o eu-poético. Essa atividade de reflexão

pode ser realizada com alunos mais velhos, do 9º ano do Ensino Fundamental, por exemplo, pois exige uma certa maturidade para a reflexão e a busca por respostas. Somente o mediador, aquele que melhor conhece seu público leitor, é quem consegue determinar se a reflexão é pertinente aos seus alunos ou não. Para incentivar e inspirar a atividade de criação, o mediador pode pedir que os alunos pesquisem a origem do próprio nome e perguntem para a família porque ele foi escolhido. Após o levantamento, o mediador pede que os alunos criem seus próprios poemas para explicar a existência, para expressar a opinião de cada um e dizer se acham que o sentido do nome realmente combina com a pessoa, em forma de texto em verso.

Outros poemas do livro continuam buscando sentido para a vida, para a existência de tudo e todos:

Perguntas

Quem, como eu,
do outro lado do mundo
encherá a tarde
de perguntas,
desafiará as tramas
do que já foi vivido
e pouco a pouco,
junto com a saliva,
se transformando em matéria
viscosa,
memória?
Quem, do outro lado da parede
andarà em círculos
farejando
como um lobo
antigo?
Quem, como eu,
do outro lado da rua
espreitará o céu
em busca de signos?
(MURRAY, 2010, p. 8)

Após a atividade de percepção feita por meio de leitura individual, os alunos serão incentivados pelo mediador a pensarem na utilidade das perguntas e sobre todos os questionamentos que eles possuem sobre as coisas e o mundo que os cercam. A adolescência é a idade típica das dúvidas e algumas podem ser solucionadas na discussão, outras apenas refletidas e aumentadas. Ainda na fase de discussão, o mediador pode apresentar aos alunos uma letra de música que

dialogue com o tema discutido. Escolhemos como exemplo “Temporal”, composta e interpretada por Pitty (2003), ícone do rock brasileiro e velha conhecida de muitos adolescentes.

Temporal

Chega simples como um temporal
Parecia que ia durar
Tantas placas e tantos sinais
Já não sei por onde caminhar

E quando olhei no espelho
Eu vi meu rosto e já não reconheci
E então vi minha história
Tão clara em cada marca que tava ali

Se o tempo hoje vai depressa
Não tá em minhas mãos
Cada minuto me interessa
Me resolvendo ou não
Quero uma fermata que possa fazer
Agora o tempo me obedecer
E só então eu deixo
Os medos e as armas.

Chega simples como um temporal
Parecia que ia durar
Tantas placas e tantos sinais
Já não sei por onde caminhar

E quando olhei no espelho
Eu vi meu rosto e já não reconheci
E então vi minha história
Tão clara em cada marca que tava ali

Se o tempo hoje vai depressa
Não tá em minhas mãos
Cada minuto me interessa
Me resolvendo ou não
Quero uma fermata que possa fazer
Agora o tempo me obedecer
E só então eu deixo
Os medos e as armas.

Chega simples como um temporal
(os medos e as armas)
Parecia que ia durar
(os medos e as armas)
Tantas placas e tantos sinais
Já não sei por onde caminhar

E quando olhei no espelho
Eu vi meu rosto e já não reconheci
E então vi minha história

Tão clara em cada marca que tava ali

Se o tempo hoje vai depressa
Não tá em minhas mãos
Cada minuto me interessa
Me resolvendo ou não
Quero uma fermata que possa fazer
Agora o tempo me obedecer
E só então eu deixo
Os medos e as armas,
Eu deixo, os medos e as armas,
Eu deixo, os medos e as armas
Pra trás, e as armas pra trás,
E as armas pra trás.
(PITTY, 2003)

Escutando e acompanhando a letra da música, os estudantes podem traçar semelhanças entre a temática da mesma e do poema em estudo. A letra da música parece ser escrita por alguém em período de dúvidas, de transição na vida, e até pode ser levantada a hipótese do eu-lírico ser um adolescente refletindo sobre sua vida. Várias opiniões acerca do tema surgirão durante a discussão e o mediador pode anotá-las no quadro para organizar o debate.

Depois da atividade de reflexão, o mediador estimula os alunos a anotarem seus questionamentos e perguntarem aos familiares quais as perguntas que eles mais queriam saber as respostas quando também estavam na adolescência. A turma registrará no caderno a pesquisa e o mediador reservará um espaço para que os alunos troquem informações e produzam um texto sobre o resultado das pesquisas, das impressões sobre as semelhanças e diferenças dos adolescentes de ontem e de hoje. Outra atividade de criação pode ser a produção de uma paródia da música ou uma versão da letra que seja mais próxima à realidade do estudante que a letra original.

O livro inteiro é preenchido por questionamentos existenciais de presente passado e futuro, que conduzem o leitor pelas páginas e fazem com que este se veja passageiro do tempo e resultado dele, como demonstra *Antepassados*:

Antepassados
Antepassados vieram,
de longe
atravessaram mares,
guerras, montanhas,
desafiaram o destino

para que eu estivesse
aqui hoje
levantando a tarde
com a ponta dos dedos,
o corpo debruçado
no peitoril da janela:
o que há atrás do tempo?

Deixaram suas pegadas
na íris dos meus olhos.
(MURRAY, 2010, p. 34)

Feita a etapa de percepção por meio da leitura, o mediador desafia os estudantes a fazerem uma reflexão sobre o tempo e a existência pessoal, condicionada por todas as pessoas que vieram antes deles. Pode-se pedir para que os leitores tomem as perguntas dos poemas como base e tentem respondê-las, ou mesmo criar mais perguntas a partir delas, investigando, inclusive, quem são os próprios antepassados, o que eles deixaram para cada um de nós, o que temos e guardamos deles e até que ponto sabemos quem são nossos ancestrais. Depois de uma pesquisa com a família, os alunos podem montar cartazes com uma árvore genealógica dos parentes e expor para os colegas, explicando a origem de cada família.

Carteira de identidade (2010) não é tão ligado ao aspecto lúdico e divertido como o livro já citado de Capparelli, mas apresenta um desafio grande para o trabalho do mediador e também para a leitura ao trazer questionamentos que a maioria das pessoas não está acostumada a fazer. É uma riqueza que encoraja o leitor a refletir e argumentar sobre a reflexão, algo que não é visto frequentemente nas escolas.

Em *O mar e os sonhos* (2011), Roseana Murray continua com a temática do autoconhecimento, indo além ao deixar o tema ainda mais subjetivo ao se referir ao mundo dos sonhos e ilusões. O livro possui 22 poemas com versos livres e com poucas rimas (mutável como é, um livro com mar e sonhos no título não poderia vir delimitado em versos contados, já que as próprias ondas trazem a ideia de mudança, de algo que se afasta das normas e padrões, de tudo o que não é fixo).

O mar, entidade e elemento cheio de mistérios, convida o leitor a navegar pela busca dos sonhos e dos objetivos, trazendo os planos do mundo da fantasia, do mundo ideal, para o plano real. O primeiro poema do livro mostra um

animal tipicamente marinho, figura conhecida que parece em praticamente todas as representações de mar aberto.

Gaivota

Gaivotas em sua rota de sal e ar.
Gaivotas mergulham,
abre-te-sésamo
e abrem o mar.
(MURRAY, 2011, p. 7)

As gaivotas não apenas abrem o mar, mas também o livro. Depois da leitura do texto com os alunos, o mediador pode incentivar a discussão sobre o significado de ter uma gaivota como temática inicial da obra, um animal que indica tanta liberdade, mesmo passando sua vida toda sempre em torno do mar. As perguntas que podem ser feitas aos alunos são sobre o conhecimento do mar, dos elementos e seres marinhos, e como esse conhecimento prévio foi obtido, seja pessoalmente ou por meio de informações da mídia ou por algum conhecimento científico. Para a atividade de criação, o mediador pode desafiar os alunos a identificarem a região geográfica que moram ou alguma outra e pensarem em um animal que seja símbolo de lá, como a gaivota é do mar. Depois que cada um escolher sua região, registrarão no caderno produções textuais contanto uma história do animal e do lugar que escolheram, baseados tanto em pesquisas de características regionais na *internet* quanto na imaginação de cada aluno. Uma exposição para mostrar as melhores e mais criativas histórias dá mais ânimo aos estudantes para a realização da tarefa.

O poema que encerra a obra retoma a temática marinha e amarra o assunto que permeia todas as páginas do livro; demonstra os sonhos como a razão da existência, como combustível e incentivo para a vida:

Sonhos

No fundo do mar oceano
dorme Atlântida,
o continente perdido,
suas ruas de ouro
por onde passeiam sereias.

Dormem tesouros
de impérios longínquos,
esqueletos de piratas,

o último suspiro e Ofélia,
a que seria princesa da Dinamarca.

Uma garrafa dorme
e sua mensagem secreta,
duelos de polvos,
estrelas que, por distração,
caíram do céu na água...

No fundo do mar oceano
os peixes dão de comer aos sonhos.
(MURRAY, 2011, p. 38-39)

Aproveitando-se da temática dos sonhos e do mar, depois da percepção, o mediador pode incentivar os leitores a descobrirem e a listarem seus próprios sonhos, uma maneira interessante para desenvolver o autoconhecimento e a maturidade. Para a atividade de criação, os estudantes criam seus quadros de objetivos e metas estabelecendo prazos, recompensas para as que forem cumpridas e castigos para as não forem realizadas. Indo além, o professor também pode elaborar com a sala um quadro de metas da turma, explicando a importância do planejamento e do cumprimento de prazos ao longo da vida de cada um. O prêmio para a meta coletiva pode ser uma coleção de livros ou mesmo uma atividade diferenciada com passeio e lanche; conhecendo a turma, cada mediador chegará a uma conclusão da premiação mais adequada para seu público alvo.

Propor que cada indivíduo faça suas próprias metas para alcançar os sonhos a partir do incentivo poético pode parecer uma atividade subjetiva ou sem utilidade, mas certamente ajudará na formação dos adolescentes e no esclarecimento de algumas dúvidas típicas dessa fase da vida.

Roseana Murray mostra a importância do mundo dos sonhos na construção do indivíduo e acaba por retomar as funções de literatura já citadas de Antonio Candido, aquela literatura que “confirma o homem na sua humanidade” (CANDIDO, 2004, p. 175), a que proporciona aos leitores a satisfação de sua necessidade de fantasias, reflexões e ações que uma leitura interessante desperta.

Do livro de Capparelli (2013) até os de Murray (2010; 2011), os estudantes que estão iniciando o período da adolescência, fase de muitas dúvidas e mudanças, podem aprender muito sobre si mesmo e o mundo por meio dos

questionamentos incentivados pelo mediador a partir das temáticas que surgem com a leitura dos poemas.

Considerações finais

Considerações finais

Como visto no decorrer desta dissertação, a existência do PNBE e de programas de acesso aos livros é essencial para o contato dos estudantes com diversas obras literárias de qualidade e para o desenvolvimento de leitores literários, mas a presença de livros não garante essa formação dos leitores, sendo necessário também o investimento na instrução dos mediadores.

Conforme ressaltado nas considerações iniciais, os primeiros contatos com a literatura que uma pessoa tem geralmente acontecem na escola e são muito importantes para a formação do indivíduo leitor, por seu gosto pela leitura ou pela antipatia que mantida ao longo da vida. A resistência do adolescente à leitura que o mediador pode encontrar nas séries dos anos finais do EF é um reflexo da falta de prática de fruição que o estudante teve nos anos escolares anteriores ou mesmo da carência de práticas de leitura, que pode ser sanada com algumas estratégias utilizadas pelo mediador.

No percurso desta pesquisa, o capítulo 1 teceu considerações sobre a leitura, o leitor e a poesia, salientando a relevância da iniciação do ser poético para o aprendizado futuro, para aumentar o conhecimento de mundo do indivíduo e construir um leitor literário, que é crítico e sabe refletir sobre aquilo que lê. Também foi elaborado um histórico sobre o PNBE e demonstrado que a existência de livros é essencial, mas que sozinha não forma leitores, justificando a necessidade dessa pesquisa para auxiliar o mediador com algumas estratégias para trabalhar textos poéticos do acervo com seus alunos. Assim, as considerações tecidas no primeiro capítulo permitiram ressaltar a importância da leitura, da literatura e do gênero poético no desafio que os professores mediadores enfrentam todos os dias com seus alunos.

No segundo capítulo, foram realizadas considerações sobre o gênero poético, os critérios de seleção das obras estabelecidos no edital do PNBE/2013 e as obras selecionadas para o *corpus* da pesquisa, com a apresentação e comentários acerca dos autores, ilustradores e capas dos livros escolhidos no acervo: *Poesia de bicicleta*, de Sérgio Capparelli (2013), *Estação dos bichos*, de Alice Ruiz e Camila Jabur (2011), *Parque de impressões*, de Eloésio Paulo, *O mar e os sonhos* e *Carteira de identidade*, ambos de Roseana Murray (2011, 2010).

Dessa maneira, as informações elencadas no segundo capítulo comprovaram a qualidade do acervo e justificaram a escolha do *corpus* da pesquisa, além de fornecer para o mediador maior detalhes sobre quem são os sujeitos que produziram os livros de poesia que o PNBE 2013 selecionou, além de ampliar o olhar para a qualidade das imagens nas obras a partir da capa ao chamar a atenção para o conjunto estético do projeto gráfico.

A terceira parte foi destinada para demonstrar alguns poemas dos cinco livros do *corpus* selecionado e propor as sugestões de atividades que o mediador pode utilizar com seus alunos, sempre considerando as etapas de trabalho com a leitura propostas por Souza (2012): a percepção, a discussão e a criação. Segundo a pesquisadora, a partir desse processo de fases e da intervenção do professor, o leitor chegará em sua própria interpretação do texto, ajudando, dessa maneira, na formação do espírito de leitor crítico nos estudantes. Assim sendo, o terceiro capítulo proporcionou ao mediador o conhecimento dos poemas selecionados do *corpus* e ideias de atividades para construir e incentivar a leitura literária com seus alunos.

As obras escolhidas para o *corpus* oferecem uma grande riqueza de possibilidades de abordagem para o mediador e as sugestões desse trabalho são apenas algumas das estratégias que podem ou não funcionar, dependendo não apenas da ação do mediador, mas também da identificação dos leitores com os temas e as propostas. Desde o início, a intenção de nossa pesquisa não era fornecer receitas ou fórmulas mágicas que dariam certo com o público alvo pretendido pelo acervo do PNBE 2013.

O desejo de realizar uma pesquisa de mestrado que não servisse apenas para ficar depositada em uma biblioteca ou enriquecer o *lattes* da autora e da orientadora foi realizado, visto que as propostas já estão sendo trabalhadas com alunos dos anos iniciais e finais do EF na Escola Estadual Pedro Afonso Pereira Goldoni, escola rural localizada no distrito de Sanga Puitã, cidade de Ponta Porã/MS, onde sou lotada como professora das matérias de Língua Portuguesa I, Língua Portuguesa II e Literatura.

Ao encerrar essas considerações finais, constata-se que o objetivo de divulgação do acervo do PNBE/2013 foi cumprido por meio da apresentação das obras e das propostas de trabalho para o mediador, que ainda carece de espaço

curricular, de informação e de estudos de formação para conseguir trabalhar a leitura literária com os estudantes do EF. Esta pesquisa junta-se às outras do grupo de pesquisa CEELLE, desenvolvidas no PPG Letras da UFGD, visando contribuir para o avanço de pesquisas nessa área e para ampliar a formação dos mediadores das nossas escolas, principais agentes no processo de construção dos leitores.

Referências

Obras teóricas

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1989.

AGUIAR, Vera Teixeira de. Leitura literária para crianças brasileiras: das fontes às margens. In: FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011. p. 7-11.

ALVES, José Helder Pinheiro. Uma proposta de leitura de poesia a partir do acervo do PNBE. *Educar em Revista* (Impresso), Curitiba, v. 52, p. 103-119, 2014.

ALVES, José Helder Pinheiro; GARCIA, Yara Maria Rocha; SOUZA, Renata Junqueira de. Lendo e brincando com sextilhas e outros versos. In: FEBA, Berta Lúcia Tagliari; SOUZA, Renata Junqueira de (org.). *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. São Paulo: Mercado das Letras, 2011. p. 49-74.

ANDRADE, Carlos Drummond de. A educação do ser poético. In: FRANTZ, Maria Helena Zancan. *Vamos brincar com poesia? Atividades criativas com poesia*. Ijuí: Editora Unijuí, 2006. p. 17.

ARISTÓTELES. Poética. In: _____; HORÁCIO; LONGINO. *A poética clássica*. Traduzido por Jaime Bruna. 7 ed. São Paulo: Cultrix, 1997. p. 53- 107.

AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 7 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1986. p. 63-83.

BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. Traduzido por Jacob Guinsburg. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BEAUCHAMP, Jeanete; LÁZARO, André. A escola e a formação de leitores. In: AMORIM, Galeno (org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2008. p. 73-82.

BERALDO, Alda. *Trabalhando com poesia*. São Paulo: Ática, 1990. v 1.

BOSI, Alfredo. Posfácio: A poesia ainda é necessária? In: _____. *O ser e o tempo da poesia*. 8 ed. rev. São Paulo: Companhia das Letras, 2000. p. 259-274.

BOSSI, Ana Maria da Silveira. *A (in)evitável didatização do livro infantil através do livro didático*. 2000. 298 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2000.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Editais de convocação para inscrição de coleções de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2001*. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Editais de convocação para inscrição de obras de literatura no processo de avaliação e seleção para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2009*. Brasília, 2008.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Editais de convocação para inscrição e seleção de obras de literatura para o Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE 2013*. Brasília, 2011.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/pnbe/index.html>>. Acesso em: 18 ago. 2015.

_____. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. *Histórico do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE*. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/biblioteca-da-escola/biblioteca-da-escola-historico>>. Acesso em: 03 jan. 2016.

CADEMARTORI, Ligia; ZILBERMAN, Regina. *Literatura infantil: autoritarismo e emancipação*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987.

CANDIDO, Antonio. O direito à Literatura. In: _____. *Vários escritos*. São Paulo: Ouro sobre azul, 2004. p. 169-192.

CHARTIER, Roger. *A aventura do livro: do leitor ao navegador*. Trad. Reginaldo de Moraes. São Paulo: UNESP, 1999.

COELHO, Nelly Novaes. *A literatura infantil: história, teoria, análise*. 3 ed. rev. São Paulo: Quíron, 1984.

CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. *Leitura, literatura, biblioteca e políticas públicas: um estudo de caso em Dourados/MS*. 123 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2013.

COSTA, Marta Morais da. *Metodologia do ensino da literatura infantil*. Curitiba: Ibpex, 2007.

CULLER, Jonathan. *Teoria literária: uma introdução*. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca produções culturais LTDA, 1999.

CUNHA, Leo. Poesia e humor para crianças. In: OLIVEIRA, Ieda (org.). *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil?: com a palavra, o escritor*. São Paulo: DCL, 2005. p. 77-90.

_____ (et al.). *Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas*. Curitiba: Piá, 2012.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. *Poesia na escola*. São Paulo: Discubra, 1976.

DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein. *A magia da poesia: aprendizado da leitura e da escrita*. 2008. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ESPEIORIN, Vania Marta. *Educação pelo poético: a poesia na formação da criança*. 2010. 150 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Filosofia e Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2010.

FERNANDES, Célia Regina Delácio. *Leitura, literatura infanto-juvenil e educação*. Londrina: EDUEL, 2013. E-Book.

_____. Textos em verso – poema, quadra, parlenda, cantiga, trava-língua, adivinha. In: *PNBE na escola: literatura fora da caixa – Guia 2: anos iniciais do ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2014. p. 17-28.

_____; CORDEIRO, Maisa Barbosa da Silva. Os critérios de avaliação e seleção do PNBE: um estudo diacrônico. *Educação*. Porto Alegre, v. 35, n. 3, p. 319-328, set./dez. 2012.

_____; VIEIRA, Adriana Silene. O acervo das bibliotecas escolares e suas possibilidades. In: *Literatura: ensino fundamental*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 107-126.

FRANTZ, Maria Helena Zancan. *Vamos brincar com poesia? Atividades criativas com poesia*. Ijuí: Unijuí, 2006.

GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez, 2002.

GÓES, Lúcia Pimentel. *Introdução à literatura infantil e juvenil*. São Paulo: Pioneira, 1984.

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. Apresentação. In: GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 7-10.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. *Grande Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

IGUMA, Andréia Alencar Oliveira. *Representações de leitura na literatura infantojuvenil: um estudo do PNBE/2009*. 2012. 115 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, 2012.

INSTITUTO PRÓ-LIVRO. *Página inicial*. Disponível em: <<http://prolivro.org.br/home/>> Acesso em: 15 jan. 2016.

KIRINUS, Glória. *Criança e poesia na pedagogia Freinet*. São Paulo: Paulinas, 1998.

LAJOLO, Marisa. *Do mundo da leitura para a leitura do mundo*. 6.ed. São Paulo: Ática, 2006.

_____. (Org.) *Histórias e histórias: guia do usuário do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE/99*. Brasília: MEC; SEF, 2001.

_____. *Literatura: leitores & leitura*. São Paulo: Moderna, 2001.

_____. *Meus alunos não gostam de ler... O que eu faço?* Campinas: CEFIEL/IEL/UNICAMP, 2005.

MAIA, Elizângela Tiago. *Mediadores e práticas de leitura literária: um estudo do acervo PNBE/2011*. 2014. 149 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Faculdade de Comunicação, Artes e Letras, Universidade Federal da Grande Dourados, 2014.

MEIRELES, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. Ilustrações de Thais Linhares. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2002.

NETO, Leonardo. *PNBE naufraga em 2015*. Disponível em: <<http://www.publishnews.com.br/materias/2015/08/13/pnbe-naufraga-em-2015>>. Publicado em 13 ago. 2015. Acesso em: 25 ago. 2015.

OLIVEIRA, Meirilayne Ribeiro de. *Poesia infantil e juvenil brasileira: transformações e deslimites*. 2012. 125 f. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Faculdade de Letras, Universidade Federal de Goiás, 2012.

PAULA, Flávia Ferreira de. *Literatura infantojuvenil e políticas públicas de leitura: um estudo do projeto Literatura em Minha Casa*. 2010. 116 f. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal da Grande Dourados. Dourados, 2010.

PAZ, Octavio. Verso e prosa. *In: Signos em rotação*. Tradução de Sebastião Uchoa Leite. São Paulo: Perspectiva, 1972. p. 11-36.

PITTY. Temporal. *In: Admirável chip novo*. Rio de Janeiro: DeckDisk, 2003. 1 CD. Faixa 8.

PIZARRO, Ana. *O sul e os trópicos: ensaios de cultura latino-americana*. Tradução de Irene Kallina e Liege Rinaldi. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2006.

PONDÉ, Glória. *A arte de fazer artes: como escrever histórias para crianças e adolescentes*. Rio de Janeiro: Nórdica, 1985.

QUADROS, Tiane Reusch de. *A poesia no ensino médio: um desafio da escola e da universidade*. 2013. 384 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

RIBEIRO, Francisco Aurelio. A literatura infanto-juvenil e a formação do leitor. *Contexto*, Vitória, n. 7, p. 41-52, abr. 2000.

RODRIGUES, Maria Fernanda. *44% da população brasileira não lê e 30% nunca comprou um livro, aponta pesquisa Retratos da Leitura*. Disponível em: <<http://cultura.estadao.com.br/blogs/babel/44-da-populacao-brasileira-nao-le-e-30-nunca-comprou-um-livro-aponta-pesquisa-retratos-da-leitura/>>. Publicado em 18 maio 2016. Acesso em: 21 maio 2016.

RUSSEL, Gisele Maia. *Da página do livro à tela do computador: um percurso histórico para a poesia infantil*. 2010. 112 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

SAMPAIO, Ana Paula de Almeida Santos. *Poesia infantojuvenil brasileira contemporânea (2008-2012)*. 2014. 202 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2014.

SCLIAR, Moacyr. O valor simbólico da leitura. In: AMORIM, Galeno (org.). *Retratos da leitura no Brasil*. São Paulo: Instituto Pró-livro, 2008. p. 31-40.

SILVA, Antônio Rodrigues da. *Referencialidade e poesia: uma análise das práticas de leitura no ensino médio*. 2014. 190 f. Tese (Doutorado em Letras) –

Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins et al. (orgs.) *A escolarização da leitura literária: o jogo do livro infantil e juvenil*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 17-48.

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

SOUZA, Gláucia Regina Raposo de. Procurando pelo poema na sala de aula. In: CUNHA, Leo (et al.). *Poesia para crianças: conceitos, tendências e práticas*. Curitiba: Piá, 2012. p. 81-105.

_____. *Uma viagem através da poesia: vivências em sala de aula*. 2007. 257 f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura) – Faculdade de Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

TAVARES, Roseli. *Atividade de interpretação com poesia*. Disponível em: <<http://roseartseducar.blogspot.com.br/2012/05/interpretacao-de-poesia-leilao-de.html>>. Acesso em 30 nov. 2015.

TODOROV, Tzvetan. *A literatura em perigo*. Traduzido por Caio Meira. Rio de Janeiro: DIFEL, 2009.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi; WIELEWIEKI, Vera Helena Gomes. Afinal, o que é literatura. In: ZOLIN, Lucia Osana & BONNICI, Thomas (orgs.). *Teoria Literária: abordagens históricas e tendências contemporâneas*. 3 ed. Maringá: EDUEM, 2009. p. 19-31.

ZILBERMAN, Regina. *Como e por que ler a literatura infantil brasileira*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

_____. *Estética da Recepção e História da Literatura*. São Paulo: Ática, 1989.

Corpus

CAPPARELLI, Sérgio. *Poesia de bicicleta*. Ilustrado por Ana Gruszynski. Porto Alegre: L&PM, 2013.

JABUR, Camila; RUIZ, Alice. *Estação dos bichos*. Ilustrado por Fê. São Paulo: Iluminuras, 2011.

MURRAY, Roseana. *Carteira de identidade*. Ilustrado por Elvira Vigna. Belo Horizonte: Lê, 2010.

_____. *O mar e os sonhos*. Ilustrado por Elvira Vigna. Belo Horizonte: Abacatte, 2011.

PAULO, Eloésio. *Parque de impressões*. Ilustrado por Sebastião Nuvens. Sabará: Dubolsinho, 2010.