



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E
MOVIMENTO**

DAYANE DA SILVA GRILO

EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA PELA POESIA DE MANOEL DE BARROS

**NATAL/RN
2017**

DAYANE DA SILVA GRILO

EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA PELA POESIA DE MANOEL DE BARROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Cardozo de Freitas

**NATAL/RN
2017**

Catálogo da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Grilo, Dayane da Silva.
Educação da infância pela poesia de Manoel de Barros / Dayane da Silva
Grilo. - Natal, 2017.
257f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Alessandra Cardozo de Freitas.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Educação. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação – Dissertação. 2. Educação infantil – Dissertação. 3. Poesia – Dissertação. 4. Manoel de Barros - Dissertação. I. Freitas, Alessandra Cardozo de. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA

CDU 373.3:82-12

DAYANE DA SILVA GRILO

EDUCAÇÃO DA INFÂNCIA PELA POESIA DE MANOEL DE BARROS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Aprovada em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alessandra Cardozo de Freitas – UFRN
Orientadora

Profa. Dra. Marly Amarelha – UFRN
Examinadora interna

Prof. Dr. Adir Luiz Ferreira - UFRN
Suplente interno

Profa. Dra. Cássia de Fátima Matos dos Santos - UERN
Examinadora externa

Profa. Dra. Araceli Sobreira Benevides – UERN
Suplente externa

DEDICATÓRIA

A meus avós Agripino Pereira Grilo (in memória) e Geralda da Silva Grilo que são os grandes incentivadores de minhas realizações.

À minha tia Elizete Grilo Monteiro, que me adotou como filha e me amou como mãe. E, em especial, a Raquel Grilo Monteiro, minha prima do coração.

A todos os meus primos, primas, tios, tias e amigos que acompanharam a travessia de doces risos, descobertas, lágrimas e vitórias.

Às crianças, aos pais e às professoras da turma do terceiro ano, pela dedicação e participação nas atividades correlacionadas ao projeto.

AGRADECIMENTOS

Esta talvez seja a página mais prazerosa de escrever desta dissertação. Agradecer é a capacidade de reconhecermos a importância da presença do outro em nossa vida. É relembrar o caminho percorrido, e entender que o outro nos fortaleceu para tirarmos as pedras do caminho. Sendo assim, quero agradecer ao meu eterno e amado Deus que me capacitou para chegar até os seus insondáveis planos. Minha gratidão é a oferta mais suave que posso oferecê-lo pelo seu carinho e amor por mim.

Com amor, agradeço aos meus avós pela dedicação ao longo de todos esses anos para custear todas as minhas despesas estudantis.

Agradeço aos professores e professoras da escola regular e aos da academia que tão pacientemente e com o rigor necessário me ensinaram.

Aos amigos e colegas de trabalho que com suas palavras encorajadoras e ensinamentos preciosos fizeram-me vencer cada etapa da seleção e do curso de mestrado.

Um fraternal agradecimento às amigas de sempre Andréia França, Andrezza França e Luciana França por socorrem-me com os trabalhos difíceis da universidade e por presentear-me com momentos felizes de comunhão.

A todos os meus alunos que me provam, todos os dias, o valor da amizade, da alegria e que tenho sempre muitos motivos para aprender.

As mestrandas, doutorandas e bolsistas do grupo de pesquisa Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Quero expressar a minha imensa gratidão às professoras amigas: Alessandra Cardozo de Freitas, minha orientadora, e a Marly Amarilha pela dedicação na formulação de aulas ricas em saberes e explicações de teorias literárias as quais fundamentam este trabalho e pela paciência e compreensão nos momentos de fragilidade nessa caminhada.

Ao Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) agente financiador que propiciou o desenvolvimento de uma pesquisa literária de meu interesse que terá impactos positivos na formação de novos leitores.

Aos pais e aos alunos da turma do terceiro ano do NEI - Núcleo de Educação Infantil da UFRN, às professoras Kívia Pereira Medeiros de Farias, Cibele Lucena de Almeida, Patrícia Regina Vieira Viana de Andrade e à bolsista de pedagogia em formação Maria Rafaela Souza Soares pelo caloroso acolhimento e disposição para colaborarem com a pesquisa.

Ao poeta Manoel de Barros, por escrever suas memórias inventadas da infância que fizeram com que refletíssemos sobre o mundo a partir do olhar das crianças.

A todas as outras pessoas que me apoiaram e trouxeram palavras de benção para a realização deste projeto, de muitos que virão, o meu sincero obrigada.

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar ossos por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estavam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos.

Manoel de Barros

RESUMO

O trabalho de dissertação concernente à temática sobre a importância da poesia na formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental apresenta como objeto de estudo a recepção estética das crianças à poesia do livro “Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros”. Temos como objetivo geral investigar a recepção estética das crianças a leitura das poesias de Manoel de Barros. Especificamente, buscamos entender os sentidos elaborados pelas crianças a partir da abordagem dos aspectos melódicos, imagéticos e semânticos das narrativas poéticas lidas; identificar os sentidos: semânticos, emocionais e sensoriais, que as crianças atribuem às poesias do autor, principalmente, aquelas que abordam temáticas relativas à infância; assim como também, estudar a compreensão das narrativas poéticas por esses aprendizes, considerando o destaque evidenciado pelo pesquisador para as metáforas presentes no texto. Metodologicamente, a pesquisa é de natureza descritiva, analítica e qualitativa, dentre as técnicas empregadas para a constituição dos dados de análise, destacamos a observação exploratória (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, ANDRÉ 2005) e a intervenção (BARBIE, 2002). O *corpus* analisado compõe-se de sete encontros de leitura com recorrência aos protocolos da experiência de leitura por andaime (GRAVES; GRAVES, 1995). Elegemos o Colégio de Aplicação: Núcleo de Educação da Infância (NEI/ CAp/ UFRN), vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na cidade de Natal, como *locus* de pesquisa, tendo como sujeitos crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental, anos iniciais. Constatamos que desenvolver conhecimentos que promovam a compreensão sobre o processo de recepção estética ao texto poético pelas crianças pode favorecer a promoção de saberes formativos na construção da competência leitora e, por consequência, a constituição de leitores sensíveis à poesia, especialmente as de Manoel de Barros.

Palavras-chave: Educação. Poesia. Cultura Leitora. Recepção Estética. Manoel de Barros.

ABSTRACT

This dissertation is pertaining to the importance of poems on forming readers in the early years of elementary school, it presents as object of the study the aesthetic reception from children toward a poem book titled "Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros" (Invented memories: the childhood of Manoel Barros). Having as main target investigate how the children receive the poems aesthetically, and the reading of the poems written by Manoel Barros indeed. Spacially, searching for understanding the meanings elaborated by the children from the approach of the melodic, imagery and semantics aspects of poetic narratives that have been read: identify the meanings: the semantic, emotional and sensorial values that are attributed to the author's poems, mainly, those whose approach the theme of childhood; and also study the comprehension of those beginners on poems' narratives, considering the emphasis evidenced by the researcher about the metaphors present in the text. Methodologically, the research is descriptive analytical and qualitative, among the techniques used for the constitution of the data from analysis, has been highlighting the exploratory observation (LÜDKE, ANDRÉ, 1986, ANDRÉ 2005) and the intervention (BARBIE, 2002). The *corpus* analyzed consists of seven reading meetings with recurrence to the protocols of the reading experience by scaffold (GRAVES; GRAVES, 1995). The chosen school of the Application: Núcleo de Educação da Infância (NEI / CAp / UFRN), linked to the Federal University of Rio Grande do Norte, in the city of Natal, as research *locus*, having as sample the third year of elementary school, beginning years. Having been found that developing knowledge that promotes the understanding of the process of aesthetic reception to the poetic text by children can favor the promotion of formative knowledge in the construction of reading competences and, consequently, the constitution of readers sensitive to poetry, especially those of Manoel de Barros.

Key words: Education. Poem. Reading culture. Aesthetic reception. Manoel de Barros.

LISTA DE ABREVIATURAS E SINAIS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES

| | |
|---|-------|
| Professora-pesquisadora | PP |
| Professora titular | PT |
| Comentários da professora-pesquisadora | (()) |
| Alunos conversando | < > |
| Sobreposição de vozes | [|
| Sobreposições Localizadas | [] |
| Falas simultâneas | [[|
| Leitura soletrando | ----- |
| Trecho de textos não autorais ou nomes de poemas e livros | “ ” |
| Alongamento de vogal | ::: |
| Indicação de turno ou segmento de fala interrompido | (...) |
| Pausa longa | ... |
| Pausa breve | ((+)) |
| Pausa por fala contida pela emoção | „ |
| Truncamento | / |
| Frase interrogativa | ? |
| Frase exclamativa ou expressões exclamativas | ! |
| Frases afirmativas ou finalização de falas | . |

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

| | | |
|-----------------------|--|-----|
| Ilustração 01- | A leitura aprender a olhar o mundo (Autor Desconhecido) | 16 |
| Ilustração 02- | Níveis de leitura de acordo com os dados da ANA 2014 | 28 |
| Ilustração 03- | Percentual de alunos nos níveis de leitura: Região Nordeste Unidades da Federação | 30 |
| Ilustração 04- | Fernando Romeiro | 34 |
| Ilustração 05- | Esquema de sentenças metafóricas | 47 |
| Ilustração 06- | Iluminura de Martha Barros | 69 |
| Ilustração 07- | Salas de aula e área coberta da escola | 78 |
| Ilustração 08- | Área de recreação | 78 |
| Ilustração 09- | Parque recreativo | 79 |
| Ilustração 10- | Quadra poliesportiva | 79 |
| Ilustração 11- | Biblioteca Visconde de Sabugosa (NEI/ CAp/ UFRN) | 79 |
| Ilustração 12- | Laboratório de ciências | 79 |
| Ilustração 13- | Laboratório de informática | 79 |
| Ilustração 14- | Bordados da família Diniz Dumont | 85 |
| Ilustração 15- | Texto I | 91 |
| Ilustração 16- | Texto II | 91 |
| Ilustração 17- | Texto III | 92 |
| Ilustração 18- | Texto IV | 92 |
| Ilustração 19- | Texto V | 92 |
| Ilustração 20- | Texto VI | 94 |
| Ilustração 21- | Texto VII | 94 |
| Ilustração 22- | Texto VIII | 96 |
| Ilustração 23- | Texto IX | 96 |
| Ilustração 24- | Texto X | 97 |
| Ilustração 25- | Texto XI | 97 |
| Ilustração 26- | Texto XII | 97 |
| Ilustração 27- | Slide I - primeiro encontro literário | 99 |
| Ilustração 28- | Verso I | 100 |
| Ilustração 29- | Verso II | 102 |
| Ilustração 30- | Maleta com os livros | 103 |

| | | |
|-----------------------|---|-----|
| Ilustração 31- | Slides II – Primeiro encontro literário | 104 |
| Ilustração 32- | Caixa/livro | 105 |
| Ilustração 33- | Autorretrato da turma do terceiro ano | 111 |
| Ilustração 34- | Desenho I | 121 |
| Ilustração 35- | Desenho II | 121 |
| Ilustração 36- | Desenho III | 121 |
| Ilustração 37- | Desenho IV | 122 |
| Ilustração 38- | Desenho V | 122 |
| Ilustração 39- | Desenho VI | 122 |
| Ilustração 40- | Desenho VII | 122 |
| Ilustração 41- | Desenho VIII | 122 |
| Ilustração 42- | Desenho IX | 122 |
| Ilustração 43- | Desenho X | 123 |
| Ilustração 44- | Desenho XI | 123 |
| Ilustração 45- | Desenho XII | 123 |
| Ilustração 46- | Desenho XIII | 123 |
| Ilustração 47- | Desenho XIV | 123 |
| Ilustração 48- | Desenho XV | 123 |
| Ilustração 49- | Desenho XVI | 124 |
| Ilustração 50- | Desenho XVII | 124 |
| Ilustração 51- | Desenho XVIII | 124 |
| Ilustração 52- | Desenho XIX | 124 |
| Ilustração 53- | Proposta de atividade para casa | 131 |

SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CONEP - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CNPq - Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

Unioeste - Universidade Estadual do Oeste do Paraná

UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFCG – Universidade Federal de Campina Grande

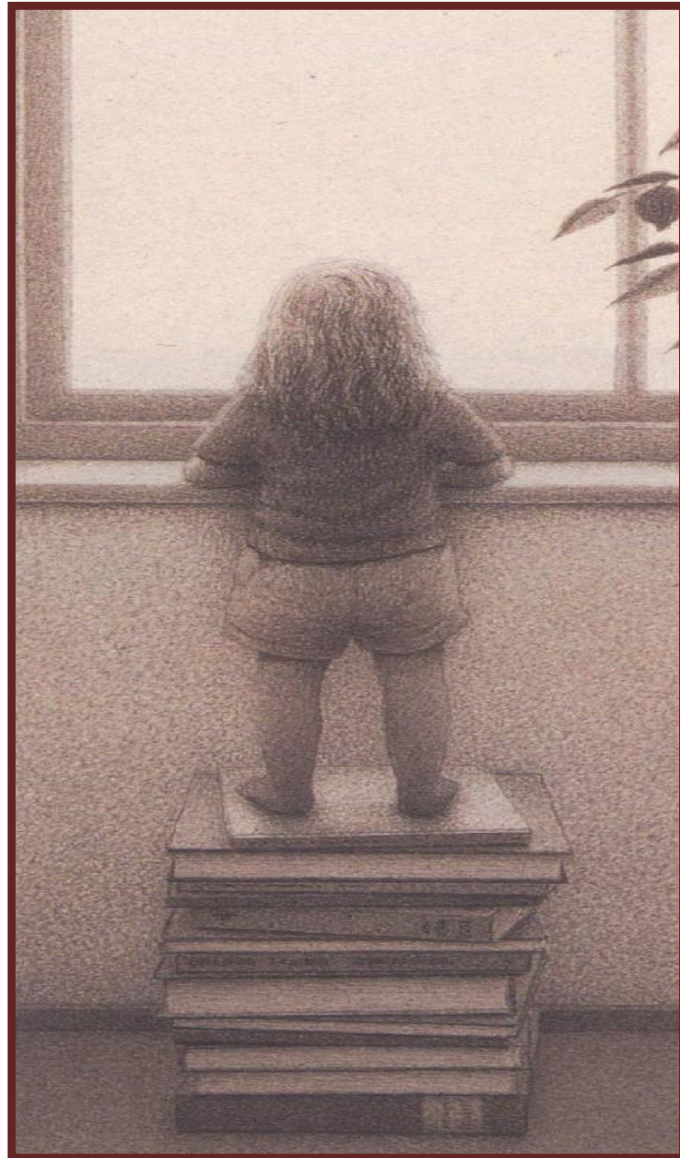
SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| RESUMO | |
| ABSTRACT | |
| LISTA DE ABREVIATURAS E SINAIS UTILIZADOS NAS TRANSCRIÇÕES | |
| LISTA DE ILUSTRAÇÕES | |
| SIGLAS | |
| 1 INTRODUÇÃO: FONTES | 17 |
| 1.1 Os territórios percorridos: revisão de literatura | 19 |
| 1.2 Problematização | 26 |
| 1.3 Organização da dissertação | 32 |
| 2 POESIA E INFÂNCIA NA VOZ DE MANOEL DE BARROS | 35 |
| 2.1 Conceitos de poesia e narrativa poética | 38 |
| 2.2 Aspectos constitutivos do poema e da narrativa poética | 41 |
| 2.3 Poesia de Manoel de Barros: metáforas | 46 |
| 2.4 A estética da recepção | 52 |
| 2.5 Implicações da poesia para a formação humana | 61 |
| 2.6 Implicações da poesia para a formação de novos leitores | 66 |
| 3 METODOLOGIA DA PESQUISA: FORMAÇÃO | 70 |
| 3.1 Conhecendo o <i>locus</i> e os sujeitos | 77 |
| 3.2 Categorias de análise | 81 |
| 4 A SEMENTE E OS FRUTOS: DESCRIÇÃO DOS ENCONTROS LITERÁRIOS | 86 |
| 4.1 Primeiro encontro literário: afinal o que é a poesia | 86 |
| 4.2 Segundo encontro literário: auto-retrato falado | 105 |
| 4.3 Terceiro encontro literário: escova | 112 |
| 4.4 Quarto encontro literário: sobre sucatas | 125 |
| 4.5 Quinto encontro literário: revisitando as sucatas e conhecendo o menino que ganhou um rio | 132 |
| 4.6 Sexto encontro literário: o apanhador de desperdícios | 138 |
| 4.7 Sétimo encontro literário: fraseador | 147 |
| 4.8 Análise síntese dos encontros literários e das entrevistas finais | 155 |
| CONCLUSÕES | 162 |

| | |
|--------------------|-----|
| REFERÊNCIAS | 165 |
| APÊNDICES | 171 |
| ANEXOS | 196 |

1 INTRODUÇÃO: FONTES

Ilustração I



Fonte: A leitura aprender a olhar o mundo (Autor desconhecido).

Sentia mais prazer de brincar com as palavras
do que de pensar com elas.

Dispensava pensar.

(BARROS, 2007, s.p.)

1 INTRODUÇÃO

FONTES

A dissertação de mestrado “Educação da infância pela poesia de Manoel de Barros” foi realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na Linha de Pesquisa Educação, Comunicação, Linguagens e Movimento. Apresenta como temática a importância da poesia na formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Elege como objeto de estudo a recepção estética das crianças à leitura de poesia. Com o objetivo geral de investigar a recepção estética das crianças à leitura das poesias de Manoel de Barros.

Deste modo, lançamos um olhar investigativo sobre a temática objetivando, especificamente, entender os sentidos elaborados pelas crianças a partir da abordagem dos aspectos melódicos, imagéticos e semânticos das narrativas poéticas lidas; identificar os sentidos: semânticos, emocionais e sensoriais, que as crianças atribuem às poesias do autor, principalmente, aquelas que abordam temáticas relativas à infância; assim como também, estudar a compreensão das narrativas poéticas por esses aprendizes, considerando o destaque evidenciado pelo pesquisador para as metáforas presentes no texto.

A abordagem sobre o objeto de estudo justifica-se à medida que urge investigar os processos de recepção do texto poético a partir do olhar da criança, com a presença de um mediador, a fim de propiciar a formação de uma cultura leitora com base nos aspectos da ludicidade, da atribuição de sentido e da dimensão estética.

Consideramos que a relevância desta dissertação se dá, também, em virtude dos resultados divulgados e analisados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA), realizada no ano de 2014, ter demonstrado que uma em cada cinco crianças, de oito anos de idade, as quais cursam o terceiro ano do Ensino Fundamental, não dominam processos satisfatórios de leitura de vários gêneros. Além disso, o livro didático destinado para essa série escolar não contempla a poesia de Manoel de Barros e, quando apresenta poemas, os traz de maneira

fragmentada, conceitua-os de forma incoerente ao não diferenciar os gêneros textuais: poema e narrativa poética, além de não explicar a poesia enquanto um efeito estético, tratando seu conceito como similar ao conceito de gênero.

Para empreendermos essa investigação, elegemos como fundamentação teórica as perspectivas de autores canônicos e contemporâneos, que versam sobre eixos centrais da discussão desta dissertação que são: as relações entre o tempo da infância e a poesia de Manoel de Barros; a recepção estética; a leitura de poesia numa perspectiva multimodal; a especificidade da metáfora como termo de significações plurais e a formação do leitor.

Situamos o tempo da infância como *cronos* poético, procurando entender à categoria infância no íterim dos oito anos de idade, ressaltando a leitura da Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990, e a leitura de autores como Ariès (1981) e Kirinus (2008). Quanto ao estudo da poesia, consideramos sua constituição multimodal e a especificidade do signo metafórico, que se desdobram na criação de imagens mentais pelo leitor, seguimos as abordagens teóricas de autores tais como: Amarilha (2010; 2011; 2013; 2016), Aristóteles (2004), Kirinus (2011), Lima (2006), Massaud (1967), Paz (2014), Pound (2006), Ostrower (1987) e Ricoeur (2000).

Na compreensão do valor da recepção estética, no que diz respeito à formação da sensibilidade crítica do leitor, nos valem dos estudos das obras de Suassuna (1927), Jimenez (1999), além de variados textos de Jauss (1994; 2002) e Martins (1994). No estudo do processo de formação de leitores e da relação autor-texto-leitor-mundo foi feita perquirições nos estudos de Abramovich (1989), Freire (1996), Freitas, Morin e Nicolescu (1975), Manguel (1997), Winnicott (1975), Smith (1991) e a leitura de alguns textos de Bortoni-Ricardo (2012).

Metodologicamente, a pesquisa é de natureza descritiva e analítica, abordando o objeto de estudo de maneira qualitativa. Elegemos para o desenvolvimento das nossas atividades de campo o Colégio de Aplicação: Núcleo de Educação da Infância (NEI/ CAp/ UFRN), vinculado à Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na cidade de Natal, como *locus* de pesquisa, tendo como sujeitos crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental, anos iniciais.

No *locus* de pesquisa, o trabalho de campo foi constituído por duas etapas essenciais: a observação exploratória e a intervenção. Na etapa de observação, firmamos acordos para a entrada no campo de pesquisa e observamos duas aulas regulares do terceiro ano. Na etapa interventiva, realizamos sessões de leitura, que

denominamos de “Encontros Literários”, essa intervenção foi fundamentada nos protocolos de leitura de Graves e Graves (1995) e a ação foi mediada pela professora-pesquisadora, que conduziu discussões propiciadas pela leitura das narrativas poéticas de Manoel de Barros.

Neste sentido, esta dissertação se lança no conjunto das demais pesquisas que traçam possibilidades de entrelaçamento da atividade do leitor e do professor mediador, visando conhecer a recepção estética das crianças do terceiro ano do Ensino Fundamental, quanto à percepção dos aspectos melódicos, imagéticos e semânticos das narrativas poéticas de Manoel de Barros, com a finalidade de atribuírem sentidos às cenas relativas ao tempo da infância e as metáforas presentes no texto, atribuindo sentidos diversos ao que leem.

1.1 Os territórios percorridos: revisão de literatura

A dissertação “Educação da infância pela poesia de Manoel de Barros” apresenta como trabalhos relevantes que a precede estudos acadêmicos realizados nos últimos anos, no Brasil e, em especial, no Estado do Rio Grande do Norte, que investigaram a leitura de poesia, a mediação e a educação literária poético em sala de aula. Daremos destaque, em especial, os trabalhos que tratam da poesia de Manoel Wenceslau Leite de Barros como agente de promoção da renovação da percepção de mundo pelo leitor.

Principiamos a análise das pesquisas anteriores pelo artigo intitulado “Manoel de Barros e a ascensão para a infância”, de Peregrino (2013), divulgado na Revista “Línguas e Letras”, da universidade Unioeste. Esse trabalho resultou de uma pesquisa de mestrado, na qual se investigou na obra de Manoel de Barros o porquê de ele “escrever com infância”.

Nele afirma-se que o poeta elege a infância não mais como uma etapa cronológica, mas como uma condição permanente da essência do ser humano, assim, o poeta “escreve com infância” porque não busca um significado preciso, seus textos são destinados à novidade, à experiência e às discontinuidades. A ausência de um sentido conhecido permite ao leitor “pensar o que ainda não pensa, ver o que ainda não vê. A educação consiste em não abandonar a infância e a experiência”. (PEREGRINO, 2013, p.3).

O projeto educativo de Manoel de Barros, de acordo com Peregrino (2013), tem a ver com a *bildung* alemã. Em Bermam (*apud* PEREGRINO, 2013) são descritos, na literatura alemã, cinco conceitos diferentes para a palavra *bildung*, mas a que vai interessar nos estudos literários de uma maneira geral, em particular, na pesquisa de Peregrino (2013), é a concepção de *bildung* como viagem. Desta maneira, *bildung* se caracteriza como uma viagem cuja essência é lançar o “mesmo” num movimento que o torna “outro”.

A grande viagem de *bildung* é a experiência da alteridade. Para tornar-se o que é o viajante, o leitor experimenta aquilo que ele não é pelo menos aparentemente, pois está subentendido que, no final do processo de leitura, ele reencontra a si mesmo. Nesse ponto, inferimos que o texto poético constitui-se como o caminho para a renovação do leitor.

Averiguamos de modo qualitativo com auxílio bibliográfico, no referido artigo, que o poeta cuiabano em seus poemas desencadeia um projeto de formação de uma percepção da renovação do leitor que deve buscar sua essência. A escrita com infância de Manoel de Barros educa o leitor mediante a estética do texto literário.

Manoel de Barros opera em seus poemas com o brincar com as palavras, levando o leitor a descobrir o sentido, assim o estado de infância está relacionado ao tempo da criação da palavra e do sentido: “Um dia, olhamos para certa coisa e não sabíamos nomeá-la e, por isso, inventamos um nome. Isso é sentir a infância. Não significa ter saudade do que vivemos, mas atualizar o que vivemos”. (PEREGRINO, 2013, p.13). Por isso, a pesquisadora argumenta que a poesia de Manoel de Barros inscreve com infância e investe em um projeto de educação, dos seus leitores, pela infância.

Prosseguindo na perquirição dos horizontes já trilhados, descobrimos de igual modo, os trabalhos de Oliveira (2014), “Formação humana na poesia do matogrossense Manoel de Barros”. O estudo busca compreender a poética do autor como fonte de saberes que servem para a construção da identidade ou das identidades sociais tendo a agência da memória e do cotidiano como substratos para formação humana. A pesquisa de cunho qualitativo adotou como procedimento a investigação bibliográfica, mediante as discussões empreendidas por Alfredo Bosi em: “O ser e o tempo da poesia” (2001); Octavio Paz em: “O arco e a lira” (1982); Leyla Perrone Moisés em: “A criação do texto literário” (1990); Antonio Candido em: “Literatura e sociedade” (2002) e o “Direito à literatura” (1995); bem como, as

reflexões filosófico-teóricas de Jean Paul Sartre (2001,2005); Maurice Merleau-Ponty (1999) e Gaston Bachelard (1998, 2005), entre outros autores que apresentam as possíveis relações entre a literatura e vida sociocultural. O levantamento bibliográfico permitiu a pesquisadora demonstrar que as metáforas produzidas pelo poeta abarcam o processo de não conclusão do ser humano, evidenciando a transcendência do ser humano pela essência da poesia. Desta forma, a pesquisadora concluiu que a poesia de Manoel de Barros leva seus leitores a reflexões por meio da criação de uma realidade própria que une a natureza à humanidade social, renovando a visão de mundo dos leitores do poeta.

Outro trabalho muito semelhante foi produzido por Barros (2010), “O lugar do leitor na poesia de Manoel de Barros”. A tese de natureza investigativa e qualitativa fez algumas indagações sobre alguns poemas selecionados do poeta, propondo conhecer e detalhar os procedimentos delineadores do lugar do leitor que favorecesse a legibilidade dos poemas. A análise dos textos selecionados por Barros (2010) demonstrou que a poesia barriana traz um discurso autorreflexivo, que cria um sujeito lírico-poeta, marcando a presença de outros interlocutores no texto, agregando a memória do lido, a experiência do vivido, o uso da ironia como paradoxo, o erotismo na poesia e o erotismo da poesia. Para isso, a tese foi fundamentada no conceito de leitor como uma construção textual a partir da teoria do leitor-modelo de Umberto Eco.

Para Eco (*apud* BARROS, 2010), no processo de leitura, cabe ao leitor cooperar com a construção dos sentidos do texto. Dessa maneira, considerou-se que a leitura e a interpretação da poesia de Manoel de Barros estão intimamente ligadas à atividade de tradução, conforme aponta Octavio Paz (*apud* Tornquist e Ramos, 2012) que transforma o poema do autor em poema do leitor.

Depois, no âmbito ainda da mesma pesquisa, foi considerado o pressuposto teórico de Michael Hamburger o qual atribui à poesia a função de comunicabilidade, visto que esta comunica tanto a arte quanto o homem. E, por fim, houve a discussão do erotismo como poética corporal e de poesia como erótica verbal, ambas oferecidas por Octavio Paz e Bataille. De acordo com Octavio Paz (1994) o erotismo do corpo (a textualização do erótico) serve à poetização da sensibilidade corporal que convoca a sensibilidade do leitor. Por outro lado, há um erotismo da escrita configurado pelo corpo linguístico, esta se realiza por um sujeito-lírico que manifesta a erótica verbal, desnudando o processo de criação do poema. Bataille (1987, p.23)

afirma: “A poesia conduz ao mesmo ponto como cada forma do erotismo conduz à indistinção, a fusão dos objetos distintos. Ela nos conduz à eternidade, à morte, e pela morte, à continuidade”.

Os resultados alcançados por Barros (2010) confirmaram que a ênfase na leitura é um elemento fundamental na construção do leitor de poesia. A escritura de Manoel de Barros atualiza e renova a experiência moderna de poesia. A poesia moderna ao ser lida já não é mais a representação da voz uníssona do autor, mas chama o leitor para o mundo do texto. A arte de Manoel de Barros compartilha seus valores poéticos com o leitor, motivando-o a pensar sobre o mundo, oferecendo-lhe contribuições para valorizar a poesia como instrumento que evoca a necessária humanização do homem.

Acrescentamos as investigações das pesquisas fomentadas com foco no leitor, Tornquist e Ramos (2012), em “A poeticidade das coisas simples reveladas em o Fazedor de amanhecer”, conforme comunicação divulgada em forma de artigo, na revista “Signos”, da Universidade de Santa Cruz do Sul. Nesse trabalho, a ação do signo linguístico e da imagem poética foi compreendida em uma perspectiva da análise textual, considerando os conhecimentos enciclopédicos e o domínio do signo linguístico pelo leitor na fase adulta para acessarem à semântica do poema.

No trabalho, foi proposto considerar a problemática sobre a importância da leitura na vida do ser humano de forma a propiciar ao leitor uma experiência diferenciada de leitura, atingindo o imaginário, por meio das imagens poéticas. O estudo objetivou analisar um livro específico do poeta Manoel de Barros, “O fazedor de amanhecer”. A pesquisa empreendida tinha o objetivo de encontrar na poesia de Manoel de Barros, os aspectos que tendem a ser rejeitados ou ignorados pela percepção humana.

O trabalho de Tornquist e Ramos (2012) teve como procedimento metodológico a análise descritiva, com suporte na pesquisa bibliográfica. A pesquisa apresentou, inicialmente, uma abordagem sobre a leitura, tomando como referência estudos de Alberto Manguel (1997), Michel de Certeau (1994), Regina Zilberman (2001) e Ângela Kleiman (2004). Esses teóricos postulam que a leitura, em especial de uma obra literária, exige mais do que um processo de decodificação do signo. Ao apreciar o ponto de vista de Michael de Certeau (1994, p. 263), as pesquisadoras observaram que a leitura da obra literária exige muito mais do que a decodificação, pois o sentido de ler e decifrar as letras corresponde a duas atividades diversas,

mesmo que se cruzem. Somente uma memória cultural adquirida de ouvido, por tradição oral, permite e enriquece aos poucos as estratégias de interrogação semântica cujas expectativas à decifração de um texto vão se afinando, tornando-se precisas e corrigindo-se. Nesta projeção, Zilberman (*apud* Tornquist e Ramos, 2012) afirma que cada leitor encontra, nas obras que lê suas próprias dúvidas e respostas, uma vez que “despertando o imaginário por força da leitura, nada mais pode contê-lo ou domá-lo.” (ZILBERMAN, *apud* Tornquist e Ramos, 2012, p.27).

Ainda no mesmo estudo são divulgadas compreensões sobre a leitura e a discussão dos textos. Por meio de apontamentos importantes de Ângela Kleimam (2004, p.26), a autora afirma que “durante o ato de ler são ativados os conhecimentos linguísticos, textual e de mundo do leitor”. A ativação desse repertório é essencial para que se possa chegar ao momento da compreensão, em que as partes citadas se juntam para gerar o significado. Nisto é importante destacar que cada leitura é única e o número de interpretações corresponderá aos de leitores, ou ainda, ao de leituras realizadas a partir do texto. Essa posição é confirmada por Alberto Mangel (1997, p.19-20), o qual declara que: “é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento, certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-lo”.

Em um segundo momento, amparadas nas teorias de Gaston Bachelard (1988, 1989, 1990, 1993), Gilbert Durand (1996), Octavio Paz (1982) e Paul Valéry (1999), as pesquisadoras Tornquist e Ramos (2012) discutiram se o texto poético pode proporcionar momentos de conhecimento e de prazer de ler com a exploração das imagens poéticas que tocam o imaginário do leitor. Segundo Gaston Bachelard (1989), a poesia surge como um “fenômeno de liberdade” e pode ser entendida como “um compromisso da alma”. Para Gilbert Durand (1996) o texto poético é responsável por uma inovação da linguagem. Na concepção de Octavio Paz (1982) imerso em uma visão estruturalista da poesia, o ritmo, a imagem e o significado apresentam-se como uma unidade indivisível e compacta em que o metro é a medida abstrata e independente da imagem. Por fim, na voz de Paul Valéry (1999) a essência de um texto poético não é prioritariamente a sua forma, mas suas imagens, seu ritmo. Sendo assim, Tornquist e Ramos (2012) finalizam que a escritura poética de Manoel de Barros contribui para formação de leitores mais sensíveis e atentos às insignificâncias e singularidades que os cercam. O trabalho aponta que talvez esse

seja o grande desafio para a escola e para a sociedade brasileira: “tornar os adultos leitores e apreciadores da poesia para, a partir daí, possibilitar que as novas gerações já desenvolvam esse gosto desde as séries iniciais.” (TORNQUIST; RAMOS, 2012, p.207).

Acrescentamos a esses estudos as pesquisas realizadas no Estado do Rio Grande do Norte, pelo grupo de pesquisa “Ensino e Linguagem” (CNPq – UFRN). O grupo tem desenvolvido pesquisas sobre o processo de formação do leitor literário, a função do repertório de leitura do professor mediador, a relação do aprendiz com o texto literário e a importância da paisagem sonora do ambiente de leitura. Recentemente, as professoras responsáveis pelo grupo de pesquisa divulgaram um artigo intitulado “**Os caminhos da poesia na escola: som, imagem e pensamento**” (2016), nele, a leitura de poesia recebe atenção especial pela “qualidade estética em sua textualidade, considerando-se aspectos da melopeia, fanopeia e logopeia” (AMARILHA; FREITAS, 2016, p.27), estes aspectos, segundo as pesquisadoras permitem ao leitor entrar no mundo textual e, se a mediação da leitura for dinâmica (GRAVES; GRAVES, 1995) pode levar o leitor a uma real compreensão do texto, pois a mediação e o texto poético favorecem o trânsito do leitor entre os planos referenciais e conotativos, de maneira que o leitor sai enriquecido da experiência de leitura ao encontrar-se com seus desejos ou mundos possíveis mediados pela leitura de poesia.

Além desse trabalho, queremos destacar outra produção do grupo intitulada: “**Da leitura de poesia à poesia da leitura: a contribuição da poesia para o Ensino Médio**”, tese da pesquisadora Tavares (2007) que evidenciou a contribuição do ensino de poesia para a formação sociolinguística, cognitiva e afetiva dos alunos do Ensino Médio, com a utilização das estratégias de leitura por andaime (GRAVES; GRAVES, 1995). Essa pesquisa mostrou que, no Ensino Médio, o trabalho com a poesia tem sido realizado de maneira incipiente, no Estado do Rio Grande do Norte, pois as iniciativas de leitura da poesia nascem no âmbito acadêmico e chegam às escolas via os projetos de pesquisa, porém, as pesquisas desenvolvidas e divulgadas ainda não têm conseguido modificar a prática da maioria dos docentes atuantes nas turmas escolares.

Ainda queremos dar voz às experiências formativas de leitores de poesia desenvolvidas pelo professor Pinheiro (2007), no Estado da Paraíba, na Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), o grupo de pesquisa ao qual ele

coordena “Grupo Bagagem” tem estudado tanto a utilização da poesia na sala de aula do Ensino Médio, como a produção da leitura literária com alunos cursistas do curso de letras do programa daquela universidade. Seus estudos resultaram na publicação do livro “Poesia na sala de aula”, o qual traz relatos de estratégias de leitura e discussão do texto poético, além de estratégias de vocalização e encenação do texto. O trabalho aponta o descaso que os gêneros poéticos têm recebido tanto no livro didático como em sala de aula pelos professores: “De todos os gêneros literários, provavelmente, é a poesia o menos prestigiado no fazer pedagógico da sala de aula”. (PINHEIRO, 2007, p.17).

Os estudos científicos mencionados nesta seção, pertinente ao estado da arte, aproximam-se do trabalho desenvolvido nesta dissertação uma vez que apontam as qualidades formais do poema, a capacidade sensibilizadora da poesia, sua produtividade comunicativa e receptiva, além das inúmeras contribuições da poesia tanto para a ampliação do olhar do leitor sobre o mundo, quanto para a ampliação da sua capacidade de ler, como também, a poesia é considerada quanto efeito capaz de desenvolver as qualidades humanas.

Neste sentido, os estudos que realizamos inovam ao responderem sobre os processos da recepção estética do texto poético a partir do olhar das crianças aprendiz do terceiro ano do Ensino Fundamental, evidenciando os sentidos elaborados pelas crianças a partir dos aspectos melódicos, imagéticos e semânticos das narrativas poéticas lidas; identificando os sentidos: semânticos, emocionais e sensoriais, que as crianças atribuem à poesia do livro “Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros”, principalmente, aquelas que abordam temáticas relativas à infância; assim como também, estuda a compreensão das narrativas poéticas por esses aprendizes, considerando o destaque evidenciado pelo mediador para as metáforas presentes no texto.

Assim, fizemos o levantamento, dentro dos limites de tempo que o curso do mestrado permite, de uma fundação teórica canônica específica sobre esses eixos de maneira a apresentar um recorte considerável da produção de conhecimento formulada até o presente momento e discutiremos o tema a partir de uma experiência de leitura em uma turma do terceiro ano do Ensino Fundamental.

Evidenciamos que os vários trabalhos acadêmicos têm demonstrado a necessidade de uma vasta pesquisa de campo, em todos os níveis de ensino, para

que se compreenda a relação do leitor com a poesia e de como esta pode contribuir no processo de aprendizagem da leitura.

1.2 Problematização

Considerando o estado da arte que revela um panorama deficitário no trabalho que é feito com o texto de natureza poética na escola, elegemos em consonância com os nossos objetivos as seguintes questões de pesquisa: 1) Como os aspectos melódicos, imagéticos e semânticos das narrativas poéticas de Manoel de Barros favorecem a elaboração de sentidos pelas crianças com relação ao texto lido? 2) Como as crianças do Ensino Fundamental identificam e atribuem sentidos às cenas relativas ao tempo da infância presentes nas narrativas poéticas? 3) Como podemos entender, a partir do discurso oral e dos desenhos elaborados pelas crianças, sua compreensão sobre as metáforas presentes na poesia de Manoel de Barros?

Observamos, segundo as pesquisas de Amarilha (1997), Kirinus (2011), Pinheiro (2007), Tavares (2007) e outros, que o trabalho com os gêneros poéticos na sala de aula e o tratamento que a ele é dispensado no livro didático, principalmente, os destinados ao terceiro ano do Ensino Fundamental, anos iniciais, de língua portuguesa, apesar de trabalhar uma variedade de gêneros textuais, não apresentam os gêneros poéticos de maneira que estes venham despertar o interesse do leitor, uma vez que são apresentados fragmentos de textos com a finalidade de serem feitos exercícios gramaticais e de identificação de respostas na camada estrutural primária do texto.

Além dessa problemática, o livro destinado para esse ano escolar não costuma contemplar a poesia de Manoel de Barros e, as pesquisas, até então desenvolvidas, apesar de reconhecerem a ligação memorialística da escrita barriana com o tempo da infância, não estão direcionadas ao estudo da mediação da leitura e nem a aproximação do discurso desse autor em relação a essa fase do educando.

Um problema ainda mais grave é que constatamos na leitura dos “Parâmetros Curriculares Nacionais” (BRASIL, 1997), documento oficial que rege as aulas de Língua Portuguesa, alguns equívocos em seu texto ou pelo menos um conceito embaraçoso. Nele, ao falar sobre a biblioteca escolar, a poesia é apontada como gênero/ suporte: “Na biblioteca escolar é necessário que sejam colocados à

disposição dos alunos textos dos mais variados gêneros, respeitando os seus portadores: livros de contos, romances, poesias, enciclopédias, dicionários, jornais, revista [...]”. (BRASIL, 1997, p.92). Apesar desse equívoco, na leitura do quadro dos gêneros discursivos, presentes no documento (BRASIL, 1997, p.128), o poema é colocado como tal. Mesmo assim, constatamos que ao longo da leitura de todo o documento não consta a diferenciação explícita dos conceitos subjacentes à teoria do gênero textual, referente ao conceito de poema nem um conceito adequado para o que vem ser poesia.

Acrescentamos a esses dados o documento da “Base Nacional Comum Curricular” (BRASIL, 2016), no qual percebemos que os valores estéticos dos textos literários são mencionados, o poema aparece enquanto gênero, mas não há referência à poesia enquanto efeito de sentido mobilizador dos estados de emoção, de criação e de reflexão no sujeito autor e escritor.

Essa indiferenciação se reproduz nos livros didáticos ofertados para vários níveis de escolaridade. Em virtude dessas constatações, alertamos para o fato de que os textos poéticos estão sendo trabalhados, na sala de aula, de maneira equivocada. Além do equívoco conceitual, tem sido utilizado para exercitação gramatical sem ser dado espaço para a leitura, a apreciação e a discussão dos textos literários poéticos. Assim, o uso indiscriminado dos gêneros poéticos não leva ao desenvolvimento da percepção estética do texto pelo educando nem à sua formação quanto leitor.

Ao detectarmos esse tratamento equivocado de conceitos básicos da teoria textual e literária, consideramos ser necessário esclarecer, nesta dissertação, os conceitos de poesia e poema, demarcando a fronteira entre efeito estético e gênero, uma vez que o conceito de gênero e o efeito poético não estão explicitados nos “Parâmetros Curriculares Nacionais” nem na “Base Nacional Comum Curricular” ou sequer no material didático, fator que endossa a lista de aporias no trabalho sistemático com a leitura de poemas, em especial as narrativas poéticas.

Acrescem a isso, os últimos dados divulgados e analisados pelo INEP da Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA)¹, realizada no ano de 2014, esses dados chamaram a nossa atenção ao demonstrarem que uma em cada cinco crianças de

¹ Segundos dados do INEP já foi realizada a Avaliação Nacional da Alfabetização 2016 (ANA), porém os resultados finais ainda não foram divulgados ou analisados.

oito anos de idade, que cursam o terceiro ano do Ensino Fundamental, não dominam processos satisfatórios de leitura.

O instrumento de avaliação da ANA contempla uma escala de leitura que afere os conhecimentos dos alunos em quatro níveis de proficiência de leitura, a saber:

Ilustração 02 - Níveis de leitura de acordo com os dados da ANA 2014

| | |
|--|---|
| <p>Nível 1 (até 425 – pontos)</p> | <p>Neste nível, os estudantes provavelmente são capazes de: ler palavras com estrutura silábica canônica, não canônica e ainda alteram sílabas canônicas e não canônicas.</p> |
| <p>Nível 2 (maior que 425 até 525 pontos)</p> | <p>Além das habilidades descritas no nível anterior, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em textos curtos tais como piada, parlenda, poema, quadrinho, fragmentos de narrativas e de curiosidades científicas; em textos de maior extensão, quando a informação está localizada na primeira linha do texto. • Reconhecer a finalidade de textos como convite, cartaz, receita, bilhete, anúncio com ou sem apoio de imagem. • Identificar assuntos de um cartaz apresentado em sua forma original e ainda em textos cujo o assunto pode ser identificado no título ou na primeira linha. • Inferir sentido em piada e em história em quadrinhos que articula a linguagem verbal e não verbal. |

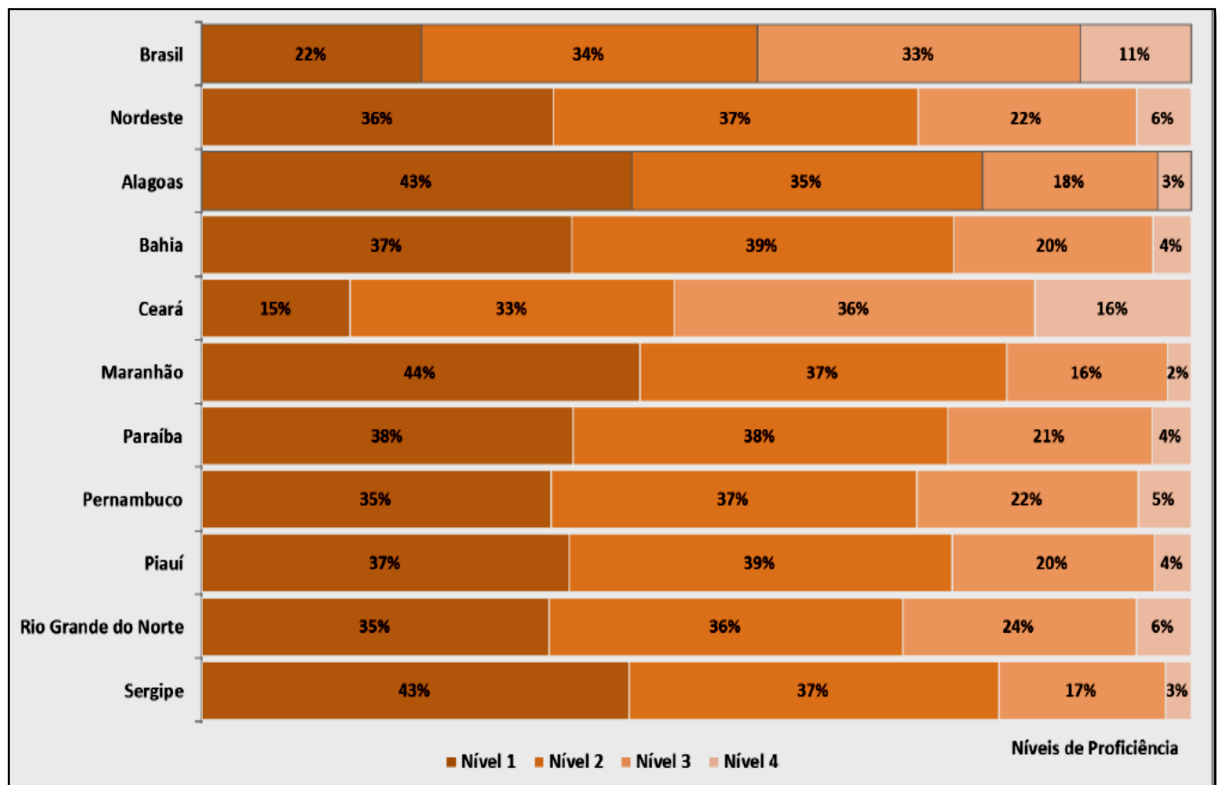
| | |
|--|---|
| <p>Nível 3 (maior que 525 até 625 pontos)</p> | <p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Localizar informações explícitas em textos de maior extensão como fragmentos de literatura infantil, lenda, cantiga folclórica e poema, quando a informação está localizada no meio ou no final do texto. • Identificar o referente de um pronome pessoal do caso reto em textos como tirinha e poema narrativo. • Inferir relação de causa e consequência em textos exclusivamente verbais – piada, fábula, fragmentos de textos de literatura infantil e texto de curiosidade científica – com base na progressão textual; e em textos que articulam a linguagem verbal e não verbal – tirinha; sentido em história em quadrinho que articula linguagem verbal e não verbal com vocabulário específico de divulgação científica ou que exige conhecimento intertextual de narrativas infantis; o assunto de texto de extensão média de divulgação científica para crianças, com base nos elementos que aparecem no início do texto; o significado de expressão de linguagem figurada em texto como poema narrativo, fragmento de literatura infantil, de curiosidade científica e tirinha. |
| <p>Nível 4 (maior que 625 pontos)</p> | <p>Além das habilidades descritas nos níveis anteriores, os estudantes provavelmente são capazes de:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer relação de tempo em texto verbal e os participantes de um diálogo em uma entrevista ficcional. • Identificar o referente de um pronome possessivo em poema; o referente de advérbio de lugar em reportagem; o referente de expressão formada por pronome demonstrativo em fragmento de texto de divulgação científica para o público infantil. • Inferir sentido em fragmentos de contos; sentido de palavras em fragmentos de textos de literatura infantil; assuntos em texto de extensão média ou longa, considerando elementos que aparecem ao longo do texto, em gêneros como divulgação científica, curiosidade histórica para criança e biografia. |

Fonte: INEP – Avaliação Nacional da Alfabetização 2014 – Brasília-DF | Setembro de 2015 (pdf).

Considerando esses níveis avaliativos, observamos que os dados relativos ao desenvolvimento da proficiência de leitura na Região Nordeste são de igual modo preocupantes. Neles, analisamos que a grande maioria dos estudantes brasileiros estão no nível 1 e 2 de leitura, lugar ocupado por alunos que decodificam palavras, localizam apenas informações explícitas em textos curtos, reconhecem os usos sociais de alguns textos básicos, identificam assuntos e sentidos textuais, apenas quando esses se apresentam nas primeiras linhas de um texto e articulam de maneira primária as relações entre a linguagem verbal e não verbal.

Observemos na ilustração a seguir um gráfico que demonstra o desempenho avaliativo dos alunos cursistas do terceiro ano do Ensino Fundamental, conforme os níveis de proficiência de leitura, das Unidades da Federação da região nordeste, segunda os resultados da prova da ANA de 2014:

Ilustração 03 - Percentual de alunos nos níveis de leitura: Região Nordeste Unidades da Federação



Fonte: INEP. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. Coordenação - Geral do Sistema Nacional de Avaliação Básica.

O gráfico apresentado revela ainda que apenas 30% dos alunos da Região Nordeste estão no nível 3 e no nível 4 de leitura, demonstrando alguma proficiência

na atividade, e essa, muitas vezes, ainda é fragmentada e com déficit nos aspectos de compreensão global do texto lido.

Nesse contexto educacional, podemos afirmar que esses dados são reveladores também de uma tradição cultural escolar que tem por base um evento pedagógico chamado de “dar lição”, consoante Bortoni-Ricardo (2012), o qual consiste em ouvir a leitura do aluno e pedir por meio de exercícios escritos o reconto oral, ou a paráfrase do texto.

Esse tipo de exercício valoriza apenas a locução do aluno, sua capacidade de identificação de informações pontuais do corpo do texto e a verificação do processo de consolidação da leitura. Pouco interessa a apreciação estética do aluno, sua opinião sobre o texto ou as ideias críticas decorrentes da leitura. A interpretação nesse tipo de atividade está centrada nas camadas linguísticas textuais superficiais, desprezando-se o conhecimento de mundo e discursivo que o leitor possa vir a agregar ao mundo textual.

Acentuam-se a essa perspectiva de ensino, as teorias literárias ainda vigentes, resultantes dos estudos do final do século XIX e início do século XX, que sustentam concepções que considera ora o produtor do texto, ora o próprio texto como o grande depositário do significado, desconsiderando completamente o papel do leitor na construção do sentido.

Essas visões teóricas, já superadas, ainda perpassam as práticas educativas, resultando em um trabalho com a leitura que desconsidera a formação do leitor e sua coparticipação na construção dos diversos sentidos que um texto pode vir a ter, resultando em uma formação leitora de baixa qualidade.

Dessa maneira, ratificamos que a problematização em discussão nesta dissertação convida seus potenciais leitores: estudantes, professores e demais pesquisadores a repensar o modelo de ensino-aprendizagem e a ressignificar alguns conceitos erroneamente atuantes no ensino da leitura dos textos poéticos e na percepção da poesia, a fim de oferecer uma educação literária que desenvolva as capacidades de leitura, de compreensão e de aprimoramento da sensibilidade estética dos aprendizes.

1.3 Organização da dissertação

O texto deste trabalho dissertativo foi organizado em quatro capítulos com o objetivo de orientarmos a leitura e a compreensão da defesa do objeto de estudo pertinente à recepção estética das crianças à poesia do livro “Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros”.

Apresentamos, inicialmente, no primeiro capítulo “Introdução: Fontes”, a temática, a justificativa, a problemática, os objetivos, as questões de pesquisa e delimitamos o estado da arte que norteia a relevância do trabalho realizado e apontam caminhos de discussões pertinentes sobre a temática da formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

No segundo capítulo, intitulado “Poesia e infância na voz de Manoel de Barros”, apreciamos a vida e obra do autor, assim como, sua compreensão sobre a poesia e delimitamos a infância como tempo cronológico afeito ao lúdico, no qual os aprendizes estão mais ávidos por viajar pelo mundo, mediados pela poesia, e respondem com apreço ao texto de maneira intuitiva e poética.

Ainda, no mesmo capítulo, apresentamos nas subseções as compreensões teóricas canônicas e modernas que têm sido feitas a respeito do conceito de poesia e narrativa poética; os aspectos constitutivos da poesia considerando os postulados teóricos de Ezra Pound (2013) sobre a melopeia, a fanopeia e a logopeia; um estudo sobre a metáfora, depois sobre a estética da recepção e, por fim, as implicações da poesia para a formação humana e a formação de novos leitores.

No terceiro capítulo: “Metodologia da pesquisa: formação”, fazemos uma explicação detalhada dos procedimentos metodológicos utilizados no reconhecimento do *locus* e na implementação dos encontros de leitura de poesias com os alunos do terceiro ano. Nas subseções descrevemos o *locus* e os sujeitos, como também, explicitamos as categorias de análise.

No quarto capítulo: “A semente e os frutos: descrição e análise dos encontros literários” descrevem-se as sequências didáticas elaboradas para turma do terceiro ano, fundamentadas nos procedimentos metodológicos do andaime (GRAVES; GRAVES, 1985), descrevemos e analisamos de forma pormenorizada os encontros de leitura das narrativas poéticas de Manoel de Barros e, também, as entrevistas finais com os aprendizes e a professora, essas mostram as opiniões dos sujeitos

participantes dos encontros de leitura e da professora da turma com relação ao evento de leitura e as novas aprendizagens.

Por fim, tecemos as conclusões evidenciando que a temática sobre a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental deve estar sempre em discussão, uma vez que a formação leitora responde aos interesses dos sujeitos atuantes em uma determinada época e sociedade, constituindo-se assim um compromisso permanente da sociedade, da escola e dos pais com cada geração que se apresenta. Nas conclusões, evidenciamos, também, de que forma as questões de pesquisa foram respondidas e os nossos objetivos atingidos.

2 POESIA E INFÂNCIA NA VOZ DE MANOEL DE BARROS

Ilustração 04 – Fernando Romeiro

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior que a cidade.
A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre
que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade
que temos com as coisas.

(BARROS, 2012, p.67)



Fonte: <http://www.google.com/search?q=manoel+de+Barros+fernando+romeiro>

2 POESIA E INFÂNCIA NA VOZ DE MANOEL DE BARROS

A poesia está guardada nas palavras – é tudo que eu sei.

(BARROS, 2015, p. 125)

Na abertura deste capítulo discutiremos o conceito de poesia e infância correlacionando-os com a compreensão sobre a poesia mediante a voz do poeta Manoel de Barros e outros autores clássicos e contemporâneos que estudaram os eixos conceituais mencionados. Na seção 2.1, trabalharemos os conceitos de poesia e do gênero híbrido, narrativa poética, em uma linha histórica que justifique o aparecimento do novo gênero; em continuidade à discussão, a seção 2.2 diferenciará os aspectos constitutivos da poesia e da narrativa poética; na seção 2.3, abordaremos uma compreensão histórica do conceito da metáfora e falaremos da sua importância na leitura da poesia de Manoel de Barros; na seção 2.4, discutiremos aspectos sobre a recepção estética e a função do leitor; por fim, nas sessões 2.5 e 2.6, as discussões se encaminham para uma reflexão sobre a importância da poesia para a formação humana e na constituição de novos leitores.

Para entendermos a importância da poesia na vida do poeta Manoel Wenceslau Leite de Barros, precisamos conhecê-lo. Ele nasceu em Cuiabá, no Estado do Mato Grosso, no dia 19 de dezembro de 1916, graduou-se como bacharel no curso Direito em 1941, no Rio de Janeiro, porém advogar não era o seu desejo, as palavras o arrebataram. Aos 18 anos de idade participou dos movimentos da Juventude Comunista, porém rompe com os ideais do movimento quando o seu líder, Luís Carlos Prestes declarou apoio ao presidente Getúlio Vargas. Após esse período, Manoel de Barros residiu na Bolívia, no Peru e em Nova York onde se dedicou ao estudo do cinema e da pintura no Museu de Arte Moderna. Na década de 1960 voltou para o Brasil, morou em Campo Grande, no estado do Mato Grosso do Sul, onde passou a viver como criador de gado e pode dedicar-se ao seu ofício de poeta. No total, publicou trinta e quatro obras poéticas muitas das quais foram reeditadas na língua alemã, na catalã e na espanhola. O poeta nos deixou no dia 13 de novembro de 2014, mas suas narrativas poéticas continuam a semear sua voz diferenciada, na forma de olhar o mundo.

Tendo como ponto de partida uma entrevista concedida por Manoel de Barros ao diretor cinematográfico Pedro Cezar, para o vídeo-documentário “**Só dez por cento é mentira**: a desbiografia oficial de Manoel de Barros” (2008), nele, o poeta afirmou que a “Poesia é a virtude do inútil”. Entendemos que aquilo que é inútil ou passageiro como a condição social, a cidade, o piche, a fumaça, o lixo, os seres desprezíveis podem transformar-se em matéria para a poesia.

Nesse sentido, a palavra desperta uma reflexão sobre os objetos e as coisas do mundo, estas “[...] já não querem mais ser vistas por pessoas razoáveis” (BARROS, 2009, p.21). A poesia de Manoel de Barros chama o leitor para ler o mundo, fazendo-o desfrutar de uma liberdade imaginativa para aprender, criar e pensar criticamente as imagens suscitadas pelas palavras, as quais retratam o mundo de um ponto de vista antes não observado.

O Apanhador de Desperdícios

Uso as palavras para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras

fatigadas de informar.

Dou mais respeito

às que vivem de barriga no chão

tipo água, pedra, sapo [...]

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.

(BARROS, 2008, p.45).

Entendemos com a leitura da poesia de Manoel de Barros (2008) que o poeta aprecia o silêncio, pois o recolhimento do poeta e do leitor faz com que a palavra já não seja sempre a mesma, ela tem que esticar horizontes, deixar o nosso quintal imaginativo “maior do que o mundo”. No processo de invenção e reinvenção, o autor e o leitor renovam pela palavra a forma de estarem e sentirem o mundo e esse movimento de renovação perceptiva leva a atividade do estado de poesia.

O objetivo da poesia de Manoel de Barros não é “explicar”, mas “desexplicar”. Em uma espécie de retorno à infância, ao cultivar a liberdade do olhar,

o poeta inventa, deforma, brinca com as palavras de maneira que elas ganham o caráter de “inútil” ao saírem da referência significativa pragmática.

Se considerarmos a etimologia da palavra grega *poièsis*, encontraremos como significado atividade de operação, de fabricação e de criação, (GOBRY, 2007, p.118). Assim, a poesia é o efeito criativo e fabulador do autor e do leitor que provoca uma nova experiência de mundo.

Quando o aprendiz ler a poesia de Manoel de Barros, ele vai encontrar uma leitura que o leva a explorar o imaginário e a “interagir com mundos – reais, possíveis e inventados”. (SMITH, 1991, p.82). A poesia de Barros (2008) o levará a uma experiência em que buscará ser surpreendido pelas palavras, brincar com a palavra para encontrar seus sentidos plurais, ou até mesmo tentar identificar-se nelas.

Com esse direcionamento da palavra poética como fonte de exploração do imaginário e ponto de encontro com nós mesmos, constatamos ser fundamental a presença da poesia na formação de leitores, principalmente, na fase da infância. Segundo Alain Besançon citado por Ariès (1981, p.13): “A criança não é apenas o traje, as brincadeiras, a escola, nem mesmo o sentimento da infância [...] ela é uma pessoa, um processo, uma história”. Nesse sentido, a contemporaneidade define a criança legalmente como: “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes [...] entre doze e dezoito anos de idade”. (BRASIL, 1990). A criança deve ser assegurada “oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade”. (BRASIL, 1990).

Sendo a palavra poética um ato criativo que propicia uma experiência de mundo, esta permite trabalhar o desenvolvimento mental, moral, espiritual e social da criança fazendo com que esta transite do real para o ficcional e vice-versa ganhando novas aprendizagens, principalmente, a aprendizagem da leitura, a apreciação de textos literários de qualidade e a criação do sentido, tão necessárias a sua atuação na vida social. Entendemos nesta dissertação que a palavra poética desperta a cognição na busca do significado e a ilusão de mundo proposto pelo texto constituem aspectos que atendem a natureza infantil, a qual é marcada pela “curiosidade, a vivacidade e a inquietude”. (KIRINUS, 2011, p.17). Assim, o texto literário poético atende as necessidades da criança quanto à formação cultural, humana e imaginativa.

Se considerarmos os estudos de Vygotsky (1994, p.136-137), podemos entender a leitura das narrativas poéticas como um instrumento mediador do desenvolvimento, tal qual o brinquedo, a leitura estabelece um jogo lúdico de percepção visual (leitura do código) e de construção de significado que ajudam a criança a desenvolverem o pensamento abstrato. Portanto, a leitura da poesia desenvolve nas crianças condições intelectuais para que estas elaborem o mundo do texto, tornando-se leitoras proficientes de diversos textos, sendo capazes de organizarem os seus pensamentos e o mundo da vida real.

2.1 Conceitos de poesia e narrativa poética

Esta seção explana algumas das afirmações feitas sobre a poesia e seleciona aquelas que se consolidaram nos estudos modernos e contemporâneos como a melhor forma de compreensão da matéria em discussão. Partimos da compreensão que a poesia aparece muitas vezes no livro didático e no discurso corrente dos professores como um termo análogo a poema, porém, temos de saber que ela “não designa um gênero literário, mas antes se refere a uma atividade criativa de uma forma de linguagem que nos permite ver e sentir o mundo com paixão e prazer”. (BORGES, 2000, p.14).

Segundo Octávio Paz (2014, p.22): “[...] Há poesia sem poema; paisagens, pessoas e fatos muitas vezes são poéticos: são poesias sem serem poemas”, entendemos que a poesia está presente em diversos tipos de linguagens, artes e gêneros textuais.

A classificação confusa entre o efeito que a linguagem em suas diversas formas pode causar no leitor e as formas de estruturação dos textos não é nova. “As permutas entre prosa [ou verso, enquanto forma] e poesia [enquanto efeito], quer sejam entendidas como soluções formais, quer como categorias intrínsecas, remontam à Antiguidade Greco-Latina”. (MOISÉS, 1967, p.21, grifo nosso).

No livro “A República” (PLATÃO, 1965), o filósofo grego declarava serem a “poesia” diversos gêneros ou espécies (narrativa, drama, comédia, tragédia, etc.). Nele consta que Platão excluiu a poesia imitativa em sua concepção de *polis* perfeita:

[...] a nossa cidade foi fundada da maneira mais correta possível, pensando no nosso regulamento sobre a poesia que digo [...] poesia imitativa. Parece-me mais do que evidente que seja absolutamente necessário recusar [...] o imitador não tem nenhum conhecimento válido do que imita, e a imitação é apenas uma espécie de jogo infantil [...] o que mais devemos rezear nela é sem dúvida, a capacidade que tem de corromper, mesmo as pessoas mais honestas, com exceção de um pequeno número [...] Quando vemos Homero ou qualquer outro poeta trágico imitar um herói na dor [...] sentimos, como sabes, prazer. Acompanhamos tudo isso com a nossa simpatia [...] em matéria de poesia não se devem admitir na cidade senão os hinos em honra dos deuses e os elogios às pessoas de bem. (PLATÃO, p.424 - 445).

Em nossos estudos, observamos que Platão desconsiderava o gênero narrativo imitativo, pois, segundo o filósofo, havia nele um olhar falseado da realidade, enaltecia a ação de homens maus e celebrava o infortúnio dos heróis. Assim, a poesia com as características narrativas tem sua produção proibida e existe, no período, um enaltecimento da filosofia que era considerada como tendo a função de ampliar o pensamento racional, dialogar com um fato real e não causava comprazimento com as desventuras do herói.

Os gêneros ou espécies poéticas foram desvalorizados por Platão. Somente, séculos mais tarde, Aristóteles, discípulo de Platão, em suas oratórias no Liceu de Atenas, revalorizou a poesia e a definiu de maneira diversa do seu mestre:

Parece ter havido para a poesia em geral duas causas, causas essas naturais. Uma é que imitar é natural nos homens desde a mais tenra infância e nisto diferem dos outros animais, pois o homem é o que tem mais capacidade de imitar e é pela imitação que adquirem os primeiros conhecimentos; a outra é que todos sentem prazer nas imitações [...] Estando, pois, de acordo com a nossa natureza a imitação, a harmonia e o ritmo [...], desde de tempos remotos aqueles que tinham propensão para estas coisas desenvolvendo pouco a pouco essa aptidão, criaram a poesia a partir de improvisos. A poesia dividiu-se de acordo com o caráter de cada um: os mais nobres imitam ações belas e ação de homens bons e os autores mais vulgares imitam ações de homens vis, compondo primeiramente sátiras, enquanto os outros compunham hinos e encômios. (ARISTÓTELES, 2004, p. 42- 43).

Aristóteles interpreta a poesia imitativa não mais como uma aparência da realidade, mas o pensador ateniense afirma ser próprio da alma humana imitar e

essa imitação levava o homem a uma aprendizagem do real, por meio da reflexão antecipada. Assim, a poesia ganha um status entre as artes que se aproximam da alma humana.

Além de reformular o pensamento platônico sobre a inutilidade da poesia, em especial a imitativa, Aristóteles vai afirmar que a poesia não está ligada apenas as formas versificadas:

O historiador e o poeta não diferem pelo facto de um escrever em prosa e o outro em verso [...] Diferem é pelo facto de um relatar o que aconteceu e o outro o que poderia acontecer. Portanto, a poesia expressa o universal, a História o particular. (ARISTÓTELES, 2004, p.54).

Apesar dos esclarecimentos aristotélicos, durante muitos séculos da Idade Média até a modernidade, haverá a propagação da “ideia, errônea, de que a poesia se identifica pelo uso do verso”. (MOISÉS, 1967, p.22). Segundo Massaud Moisés (1967), nesse período, o termo “poesia” foi utilizado para classificar os textos em que havia acentuada expressão do “eu”, enquanto que o termo prosa colocava em evidência textos que expressavam o “não eu”.

Dessas querelas classificatórias surge a ideia da mescla dos gêneros e nascem mais dois termos para classificar a produção literária desse período obscuro da literatura, são eles: a *prosa poética* e o *poema em prosa*, enquanto o primeiro designa qualquer texto prosístico (conto, novela, romance, crônica, e, em certa medida o ensaio e o drama) que sofre o impacto da poesia, diferentemente, o segundo nasce de uma revolta contra todas as tiranias formais. O verso arbitrário se estende por frases e parágrafos, transformando-se em verdadeira prosa, e na modernidade literária, essa forma deixa de expressar apenas o ponto de vista do eu-lírico, ganhando outras vozes e nuances da narrativa, tais como: fatos reais ou imaginários, espaço, tempo, personagens e narrador, surgem, assim, a narrativa poética e é nessa categorização que os textos de Manoel de Barros vão se inserir.

Na modernidade literária, o verso está liberado da rigidez da cadência e do fascínio da melopeia, prosifica-se e aparece organizado em linhas interrompidas de várias medidas ou em linhas contínuas como na prosa usual. Além da prosificação do poema e a inventividade narrativa, o estilo poético moderno é anti-lírico por excelência:

[...] a poetização do prosaico, do cotidiano, daquilo que parece significar pouco para o homem prático acomodado e despreocupado de outros problemas que não os da subsistência fisiológica. Pela primeira vez, o lirismo tentava, com a força própria da novidade, lançar a atenção sobre o prosaico diário, inclusive nos seus aspectos julgados repelentes, grotescos ou ridículos [...] Ao mesmo tempo correspondia à tentativa de fazer poesia objetiva centrada no objeto e não no sujeito, dessa forma deslocando o eixo da dicção poética para fora do “eu” do poeta. (MOISÉS, 2008, p.241).

Os poetas deste século são chamados de “apoetas”. Massaud Moisés (2008) registra que a poesia moderna e contemporânea projeta-se nas coisas exteriores (as pessoas que passam despercebidas por sua condição social, a arquitetura e os monumentos da cidade, o piche, a fumaça, os restos, o lixo, os animais impudicos, os seres desprezíveis, etc.), a fim de apreender a imagem fugaz das coisas e descrever o objeto de forma a deixar que sua imagem fale.

Finalmente, avaliamos que as narrativas poéticas de Manoel de Barros sofrem influências desse processo de modernização da escrita e dos temas literários. Sua poesia faz os seus leitores pensarem e repensarem a essência das coisas e do seu lugar no mundo. O autor como leitor das imagens do mundo propõe um texto que faz com que os seus leitores pensem por meio da palavra literária sobre as sensações de um mundo dominado pela técnica, pelo instante fugaz, o tempo e o ser que passam despercebidos. É considerando a importância de despertar essa sensibilidade de renovar o olhar sobre o mundo, olhando-o a partir do objeto e não mais do ensimesmamento do “eu”, que convidamos os nossos leitores aprendizes para exercitar seu olhar por meio da narrativa poética de Manoel de Barros.

2.2 Aspectos constitutivos do poema e da narrativa poética

Já nos debruçamos, no capítulo anterior, um pouco sobre o que vem a ser a poesia, um efeito que é alcançado pela renovação da significação da linguagem ou da imagem comum. O poeta ao considerar o mundo a partir do objeto, o retrata por meio das palavras como uma coisa nova. Sendo algo “novo”, a palavra poética pretende nomear, criar e exige do leitor imaginação para significá-la. Nos textos poéticos, a significação da palavra está posta para além do plano do sentido

performativo ou referencial (TODOROV, 1979, p.111), assim, ela desautomatiza, ou seja, retiram do automático os significados previamente estabelecidos.

É a partir dos arranjos linguísticos, dos conhecimentos de mundo sugeridos pela experiência e pela realidade proposta pelo poeta/autor, além do conhecimento, que o leitor dispõe que o significado do texto se constrói. Em se tratando das construções poéticas, não podemos considerar apenas os aspectos linguísticos e formais para a definição do significado. Mas, antes, entram em cena a história, a ideologia, a vida, o som, a musicalidade e o sentimento que pulsa no uso que se faz da palavra.

Se alguém quiser saber alguma coisa sobre poesia, deverá fazer uma das coisas ou ambas. É olhar para ela ou escutá-la. E, quem sabe, até mesmo pensar sobre ela. [...] E se precisar de conselhos, deve dirigir-se a alguém que entenda alguma coisa a respeito dela. (POUND, 2013, p.37).

Em nossa dissertação, entendemos a poesia como um efeito da palavra carregada de significados que para Ezra Pound (2013) tem três essências operantes em si, que são: a fanopeia, a melopeia e a logopeia.

Segundo Pound (2013), a fanopeia diz respeito ao atributo que uma palavra tem para lançar uma imagem virtual de mundo na mente do leitor, o qual cria o seu micro ou macrocosmo. É uma imagem que parte do sentido literal da palavra para alcançar a plenitude da criação.

A melopeia, por sua vez, diz respeito à cadência sonora das palavras que é alcançada pela combinação dos sons e a harmonização das suas letras. Enfim, a logopeia diz respeito ao conteúdo do poema que gera reflexão, evocação de memórias e amplia os horizontes de significados e de vida no leitor.

No contexto das narrativas poéticas de Manoel de Barros, as metáforas poéticas são as grandes responsáveis por lançar no texto uma multiplicidade de significados. Esses tendem, sempre, a transgredir os sentidos culturalmente estabelecidos. Para Ezra Pound (2013, p. 52): “O termo significado não se pode restringir a significações estritamente culturais ou “puramente intelectuais”. O quanto você quer significar, o como você se sente por significá-lo, também podem ser introduzidos na linguagem”.

Dessa forma, a linguagem poética exige um pensar, o qual exige do leitor o seu interesse em engendrar um sentido para o texto. Manoel de Barros ao trabalhar a palavra com uma projeção ampla de sentidos possíveis, de maneira inabitual e desautomatizada, oportuniza um momento de reflexão e de construção de representações de ideias novas, que libertam autor e leitor do utilitarismo das suas relações com as palavras, as pessoas, as coisas, os seres vivos e não vivos ao seu redor. Assim, por meio da linguagem, não realizamos um mero descobrimento do mundo real, mas criamos outras possibilidades de relações com esse sistema de mundo.

Sendo o ser humano um ser de linguagem e que por ela se constitui, precisamos, ainda, compreender que o autor e o leitor do texto poético, conforme diz Todorov (1979), tratam a palavra como um ato de fingimento e a coloca no plano da palavra-ação e da palavra-narrativa. Na “palavra-ação reage-se ao aspecto referencial do enunciado [...] se se trata de uma narrativa, o único aspecto que os interlocutores retêm parece ser o aspecto literal”. (TODOROV, 1979, p. 111). A palavra-ação é compreendida em um primeiro momento pelo leitor como um ato performativo, referencial. Já a palavra-narrativa é percebida como um discurso, um ato constativo, evocando sentidos que podem ser verdadeiros ou falsos mediante os discursos que o fundamentam. Assim, as palavras são sempre entendidas em um campo de discurso que intermedeiam a vida do autor e a do leitor. Dessa forma, as palavras que estão em um plano conotativo requisitam do leitor uma compreensão semântica, sinestésica e emocional para que possamos dar um sentido conceitual para elas.

Completa este estudo sobre a narrativa as teorias de Adam (2011) que diz ser ela, uma unidade textual complexa composta de um número limitado de proposições-enunciados que adquirem um sentido, constroem representações esquemáticas do mundo, tem o objetivo de partilhar uma crença com a finalidade de induzir certo comportamento e seguem um estilo composicional. A sequência narrativa, em especial, é caracterizada por Adam (2011) da seguinte maneira:

Toda narrativa pode ser considerada como uma exposição de “fatos” reais ou imaginários, sendo que essa designação geral de ‘fatos’ abrange duas realidades distintas: eventos e ações. A ação se caracteriza pela presença de um agente – ator humano ou antropomórfico - que provoca ou tenta evitar uma mudança. O evento

[a ser narrado] acontece sobre o efeito de causas, sem intervenção intencional de um agente. (ADAM, 2011, p. 224 grifo nosso).

Quanto à trama da sequência narrativa, dependendo da sua complexidade, essa deve apresentar pelo menos quatro momentos com suas respectivas funções: situação inicial (orientação), transformação (existe um elemento desencadeador que quebra a situação inicial), gerando reação ou avaliação (conflito), clímax (desenlace ou solução) e a situação final (desfecho).

A situação inicial estabelece o contrato de entrada do leitor no mundo da narrativa, nesse momento, o texto convence-o a aceitar e compreender o plano ficcional; no segundo momento, as ações iniciais desencadeiam uma transformação na narrativa, provocando mudanças no rumo do enredo. A transformação assume a forma de uma ameaça, a partir disso, surge uma situação a ser resolvida. Em seguida, temos um conflito que quebra a instabilidade dos personagens e dos acontecimentos; chegando ao clímax, temos, como consequência, um trecho dinâmico e emocionante, em que os fatos se encaixam para produzir a situação final ou o desfecho, que se constitui quando há a finalização das ações narradas, quando tudo que fica pendente na narrativa é encerrado.

Normalmente, na situação final é recriado um novo estado de equilíbrio, em que há uma avaliação pelo autor relativa ao desenvolvimento da narrativa ou uma moral explicitando a significação global atribuída à história. Ainda existem algumas narrativas em que o final deve ser proposto pelo leitor.

O plano linguístico, estrutural e discursivo da narrativa quando acessado pelo leitor permite que as capacidades produtiva, receptiva e comunicativa do texto literário sejam ativadas pela estruturação rítmica, sonora e semântica do léxico. Segundo Jauss (2002) e Amarilha (2012), na dinâmica da leitura, a capacidade produtiva da linguagem se apresenta na atividade de elaboração de sentido pelo leitor, quando este completa o cenário, projeta as possibilidades de ações a serem vividas pelos personagens, imagina a pulsão dos desejos, sonhos e sentimentos que habitam a vida dos agentes da narrativa; quanto à capacidade receptiva, essa atua diretamente no texto que acolhe as significações e interpretações possíveis que são propostas pelos leitores, mediante o seu conhecimento de mundo; por fim, o texto literário comunica porque prevê a multiplicidade de sentidos que a ele serão atribuídas, recebendo dos seus leitores diversas informações e significados.

A narrativa, enquanto forma de organização do discurso, acompanha a evolução da humanidade. Das pinturas rupestres ao exercício da transmissão oral, elas ganharam em nossa escala evolutiva densidade de conteúdo e de organização estrutural. Segundo Dehaene (2012), a escrita é uma conquista recente da humanidade com aproximadamente 5.000 anos, o registro dos eventos modificaram a nossa maneira de compreender e ler as histórias, uma vez que perenizou certas estruturas.

Devido ao seu grau de complexidade estrutural, em que há sempre o espaço para encaixes, considerações e avaliações finais, sejam essas avaliações propostas pelo texto ou desencadeadas pelo fluxo do pensamento do leitor, a narrativa tornou-se a forma usual para a transmissão da cultura dos povos, seja através da oralidade ou de sua formatação mais recente que é a escrita.

É válido lembrar que a estrutura narrativa de alguma maneira sempre esteve ligada à evolução da humanidade, na obra “Ilíada” (2003), datada do século IV a.C., Homero produziu uma grande narrativa versificada que conta a história do drama humano do herói Aquiles, durante a Guerra de Troia. A ação se situa no ano nono, depois do começo da guerra e é um dos principais poemas épicos da Grécia Antiga, contado sempre do ponto de vista do eu-lírico. Na modernidade, essas características serão lembradas figurando no poema em prosa ou na narrativa poética como queira classificar, porém, os poemas em prosa perderam o caráter versificado, a voz uníssona do eu-lírico e ganharam outras vozes.

Nesse contexto, o efeito poético que é a poesia nasce na experiência de decifração da simulação de vida proposta pelo texto. A ação poética nos textos do gênero narrativo tem como efeito principal desadormecer as sensações e os estímulos. Ser poesia diz respeito, portanto, ao efeito causado pela arte no leitor ou no observador do mundo. Sendo assim, o leitor ao desfrutar da leitura ou da audição de um texto literário encontra na interação texto, leitor e vida, o fenômeno da poesia.

Delineamos conforme as nossas leituras que o estado poético habita o inconsciente do ser e esse espaço é acessado pelo leitor, no momento, em que ele lê a palavra literária e passa a refletir, segundo Coelho (2012), acerca de suas vivências e desejos, ou seja, o instinto de sobrevivência, o amor, o ódio, o ciúme, o ego, a vontade, a inveja, o egoísmo, a fé, o respeito e todas as representações do seu inconsciente. Além dessas compreensões, precisamos saber que no momento

da leitura acessamos o nosso conhecimento de mundo, advindo das nossas experiências anteriores com os objetos e com a própria linguagem.

Nesse sentido, a poesia de Manoel de Barros nos oferece a possibilidade de brincarmos com o fingimento das palavras para descobrirmos nossa singularidade. A dimensão ficcional exige uma abertura à novidade em que as palavras reivindicam ser pensadas e ressignificadas.

Na próxima seção, abordaremos algumas breves explicações sobre o processo de metaforização, um fator linguístico que gera atribuições semânticas diversas para as palavras, é responsável por despertar a compreensão leitora, desencadeia a recepção estética e poética do leitor que alarga seus horizontes de mundo.

2.3 Poesia de Manoel de Barros: metáforas

Tudo o que não invento é falso.

(BARROS, 1996, p.67)

As metáforas geram uma realidade particular, ou seja,
aquela que não existe.

(QUENEAU, *apud* LIMA, 2006, p.27)

Considerando o pensamento de Barros (1996) e de Queneau (*apud* LIMA, 2006) que abrem esta seção, a metáfora é uma ação inventiva da palavra que cria um novo sentido até então inexistente e surpreendente. É com os tradicionais estudos de Aristóteles, ainda no século IV a.C., que se inicia o estudo da metáfora. Esta palavra deriva da língua grega *metaphora*, e significa “o emprego de uma palavra em um sentido diferente do próprio por analogia ou semelhança”. (SILVA, 1971, p.755).

Na concepção aristotélica, o efeito de descobrir o sentido da metáfora se traduzia em uma atividade de compreensão que conduz para um ‘ser como’, por meio das percepções das semelhanças, sendo o sentido derivado de um processo analógico de transferência de domínios de sentidos entre nomes e coisas, “Dou um exemplo: a taça está para Dionísio como o escudo está para Ares. Assim, dir-se-á

que a taça é o escudo de Dionísio e que o escudo é a taça de Ares”. (ARISTÓTELES, 2004, p.83).

Ilustração 05 – Esquema de sentenças metafóricas

| |
|--|
| <p>taça (coisa) = Dionísio (nome) escudo(coisa) = Ares (nome)</p> <p>A taça é o escudo de Dionísio.</p> <p>O escudo é a taça de Ares.</p> |
|--|

Fonte: Esquema feito pela pesquisadora.

Compreendemos que a transferência de domínios de sentido está contida na relação de que a taça ou o vinho protege, “agrada” a Dionísio como o escudo ou a guerra, protege e “agrada” a divindade Ares, e vice-versa. Devemos lembrar que na mitologia grega Dionísio é o deus do vinho e Ares é o deus da guerra. Houve nesse exemplo uma transferência de sentido entre nomes e coisas, porém, essa transferência de sentido não é sinônima, pois os próprios elementos da substituição ‘taça’ ou ‘vinho’ e ‘escudo’ ou ‘guerra’ não têm o mesmo significados ainda que a retórica clássica tenha interpretado como tal.

Existem ainda outros casos, segundo Aristóteles (2004), em que a analogia pode ser formada pela negação das qualidades próprias de um nome ou por sua falta, notemos:

[...] Todavia, em alguns casos de analogia, não existe palavra apropriada, mas proceder-se-á exatamente da mesma maneira. Por exemplo, espalhar a semente é semear, mas o espalhar da luz do Sol não tem designação própria. No entanto isto está para o Sol como o semear está para a semente; por isso se diz “semeado uma luz divina”. (ARISTÓTELES, 2004, p. 85).

Observamos nesse último exemplo que a expressão “Semeando a luz divina” pode ser analisada conforme Ricoeur (2005, p. 36) como uma metáfora proporcional em que B está para A como D está para C. O que o sol faz está para a luz como o semear está para a semente; mas B não tem nome, assim, uma das funções da metáfora é preencher uma lacuna semântica.

Entendemos conforme as explicações de Ricoeur (2005) que nessa forma de compreensão da metáfora pela retórica clássica, a palavra é tomada como unidade que se encerra nela mesma, seja pelo processo de transferência de sentido, seja pelo processo de analogia. Decerto, a doutrina clássica aborda a metáfora em uma concepção de semelhanças puramente formal e gramatical, variando o significado de uma palavra em um processo de aplicar a um objeto, o nome que é de outro.

Nesse sentido, concluímos que a informação fornecida pela metáfora é nula, pois não implica em um sentido novo, servindo apenas enquanto ornamento retórico, uma vez que não gera novas relações de sentido. Na explicação aristotélica, ocorre apenas à transferência de sentido de um nome para o outro. Se reanalísarmos as sentenças propostas por Aristóteles, conforme a compreensões modernas e contemporâneas sobre a linguagem, podemos afirmar que o processo da metaforização não diz respeito apenas a um nome isolado, mas há um deslocamento de sentido do nome para a frase e da frase para a compreensão global do texto que se correlaciona com os conhecimentos de mundo do leitor. Assim, para a compreensão da metáfora contida nas sentenças aristotélicas: “A **taça** é o **escudo** de **Dionísio**” e “O **escudo** é a **taça** de **Ares**”, se faz necessário um conhecimento de mundo sobre os deuses gregos Dionísio e Aires, e a relação destes com “a taça” e “o vinho”, e “o escudo” e “a guerra”. Somente, desta forma, nós leitores somos capazes de entender o jogo de transferência de sentido proposto nas sentenças.

Podemos afirmar, ainda que Aristóteles não tenha assim concebido que desde o princípio da conceituação da metáfora já havia uma necessidade de conhecimentos para além dos itens lexicais nominais entre os quais havia a transferência de sentido, pois a relação de sentido da metáfora se constrói para além do nome, se desdobra no contexto da frase, do parágrafo, da compreensão global do texto, dos discursos e dos conhecimentos partilhados pelo autor e pelo leitor.

Assim, a metáfora é uma construção linguística que tem seu sentido para além do campo de sentido restrito à palavra, leva em consideração os aspectos cognoscíveis e discursivos atribuídos pelo autor no momento da produção do texto literário e as concepções semânticas e discursivas do leitor no momento da recepção do texto.

A partir destas relações estabelecidas, entendemos que o texto literário requer uma leitura que vai além da paradigmática. Segundo Stierle (2002, p. 128), “O sujeito da produção e o sujeito da recepção não são pensáveis como sujeitos isolados, mas apenas como social e culturalmente mediados, como sujeitos transubjetivos”. A compreensão da metáfora se expande para além da sua representação material linguística e liga-se diretamente à história, aos mitos, às relações sociais, às experiências de mundo e às leituras anteriores dos leitores. Assim, o contexto social de produção e de recepção dos textos literários é um dos possíveis legitimadores do sentido, ampliando a possibilidade semântica das palavras.

Observemos, como exemplo, as construções metafóricas no poema “Escova” de Manoel de Barros (2008):

Escova

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de [escovar osso] por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de [escovar] palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então [escovar as palavras] para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivantina [...]

(BARROS, 2008, p. 15, grifo nosso)

A palavra escova apresenta como domínio literal de sentido ser “peça de madeira, metal, [plástico] em que se fixam pelos ou fios de arame e que serve para a

limpeza de vários objetos”. (SILVA, 1971, p. 820, grifo nosso). Na narrativa poética, a expressão “**escovar** ossos” tem um sentido mais literal, pois os arqueólogos limpam os ossos encontrados nos processos de escavação para os livrarem da terra. Já na segunda ocorrência da palavra “escovar” na expressão “**escovar** as palavras”, a palavra em destaque foi empregada com um sentido metafórico ou conotativo, do qual somente depreendemos o sentido por meio da compreensão da leitura para além do segmento da palavra. Nessa segunda ocorrência, a palavra foi empregada com o sentido de escolher, selecionar, procurar palavras para escrever.

Para que o leitor chegue a essa compreensão metafórica, ele precisa compreender o ofício do poeta e desautomatizar as relações pragmáticas de sentido estabelecidas para a palavra ‘escova’. No processo da criação poética e da recepção da palavra pelo leitor, esta ganha um novo campo de sentido em que há uma renovação do olhar, ou seja, a uma renovação da forma de compreensão do sentido.

As narrativas poéticas de Manoel de Barros fazem uso constante do processo de metaforização para dar novos sentidos às palavras e ao mundo:

Formação

Fomos formados no mato – as palavras e eu o que
de terra a palavra se acrescentasse, a gente se
acrescentava de terra. O que de água a gente se
encharcasse, a palavra se encharcava de água.
Porque nós íamos crescendo de em pá. Se a gente
recebesse oralidades de pássaros. Conforme a
gente recebesse formatos da natureza, as palavras
incorporavam as formas da natureza [...]

Foi no que deu a nossa formação. Voltamos ao homem das
cavernas.

Ao canto inaugural. Pegamos na semente da voz.

Embicamos na metáfora. Agora a gente só sabe

fazer desenhos verbais com imagens.

(BARROS, 2008, p.171)

O poema “Formação” faz um elogio às palavras e à linguagem, alegando que elas e o poeta nasceram juntos. Quanto à metáfora, Barros (2008) a associa à formação verbal mítica do homem que cria seu mundo por imagens. As metáforas fazem o leitor criar um novo mundo pela ampliação plural dos sentidos, tendo o poder de reescrever a realidade.

[...] a metáfora *organiza e cria novos conhecimentos e significados* [...] nos faz ver uma coisa como outra, fazendo algum tipo de afirmação literal que inspira o insight ou leva a ele [...] está, irremediavelmente, ligada a uma concepção de vida, a uma visão de mundo, a uma ideologia, a uma utopia. (LIMA, 2006, p. 56-57, grifos do autor).

É na leitura do texto frase a frase, verso a verso, e na intersecção com os conhecimentos de mundo do leitor, sua experiência corpórea e dos objetos que o circundam que as relações entre as palavras do enunciado frasal despertam a nossa imaginação para perceber um mundo virtual que tece um conhecimento a respeito do mundo real.

Um mundo figurado ou ficcional se põe diante do leitor. Dele, devemos tirar ensinamentos e cada leitor deve chegar ao significado por suas próprias capacidades intelectivas, exercitando sua criticidade e criatividade, atualizando, assim, o discurso implicado no corpo textual.

A passagem ao ponto de vista hermenêutico corresponde à mudança de nível que conduz da frase ao discurso [...] Uma nova problemática emerge na ligação com esse ponto de vista: ela não se refere mais à forma da metáfora como figura do discurso focalizado sobre a palavra, nem mesmo somente ao sentido da metáfora como instauração de uma nova pertinência semântica, mas a referência do enunciado metafórico enquanto poder de “redescrever” a realidade [...] A metáfora apresenta-se então como uma estratégia de discurso que, ao preservar e desenvolver a potência criadora da linguagem preserva e desenvolve o poder heurístico desdobrado pela ficção. (RICOEUR, 2005, p. 13).

Mediante essa compreensão de Ricoeur (2005), a metáfora textual torna-se uma ferramenta de construção de novas significações, cabe ao leitor pensar e descobrir seu significado. As metáforas lançam luzes em nosso inconsciente ou pré-consciente, das quais afloram um mundo imaginativo. A capacidade de imaginação e de criação do leitor irá produzir as variações de sentido de que a palavra necessita para significar para além do seu conteúdo literal.

Na leitura dos poemas de Manoel de Barros, a metáfora é um signo criativo, que dispensa o puro associacionismo grego da substituição de um sentido de uma coisa por outra, constituindo-se como um horizonte de pensamentos a serem alcançados. Como diz o próprio Manoel de Barros: “Não gosto de palavras acostuada./ A minha diferença é sempre menos./ Palavra poética tem que chegar ao grau de brincado para ser séria”. (BARROS, 1996, p.71).

O vocabulário do poeta evoca no leitor um conjunto de novos sentidos ficcionais, carregados de um conteúdo valorativo com ressonâncias fabuladoras, que dão lugar às experiências de vida e aos novos sentimentos despertados pela experiência da leitura.

2.4 A ESTÉTICA DA RECEPÇÃO

[...] nos servimos da mentira e da ficção para nos entendermos uns com os outros, o que com a verdade, própria e intransmissível, nunca se poderia fazer.

(PESSOA, 1989, p.391)

A palavra ‘estética’ é originária da língua grega *aisthêta*, “diz respeito ao estudo que determina o caráter do belo nas produções naturais e artísticas, contemplam-se nestas obras a harmonia das formas e cores”. (SILVA, 1971, p.883). Esse conceito dicionarizado do belo está relacionado à perfeição da forma do objeto que segundo Platão, século IV a.C., era uma qualidade inspirada pelas divindades, por isso, a forma artística era capaz de transmitir a beleza sem imperfeições.

Segundo Suassuna (2009), a compreensão idealística de Platão era de que a beleza era uma propriedade da forma de ser do objeto. A sociedade platônica entendia a arte como uma técnica, assim como a política, a poesia, a marcenaria e a

retórica. Nesse sentido, temos que: “[...] a beleza de um ser ou de uma obra de arte deriva das qualidades próprias a este ser ou a esta obra. Estas se oferecem do exterior [objeto] para o espírito do contemplador [interno] [...]”. (SUASSUNA, 2009, p.30, grifo nosso). Assim, a obra de arte é oferecida da exterioridade. A beleza está na forma alcançada, não cabe ao observador julgar a arte, mas apenas captá-la.

Posteriormente, Aristóteles em sua obra “Poética” (2004) diz que a essência do belo já não deriva mais das formas do objeto, mas o belo corresponde à essência daquele que o criou. Nesta nova forma de pensar, o poeta aparece como aquele que tem um dom, dado pelos deuses, de criar e de levar os homens ao encontro da linguagem que purifica as ideias. Desse conceito do belo, define-se que a beleza já não é mais uma propriedade do objeto, mas da forma como o objeto é produzido e recebido, surgem assim, as conceituações das atividades da *poiesis*, da *aisthesis* e da *katharsis*.

Na visão aristotélica, a *poiesis* diz respeito à atividade criadora operante no poeta. Do produto dessa criação, emanam efeitos de sentidos, ou visões de mundo para o espírito do receptor, este tem por função perceber uma visão de mundo, essa atividade de percepção do conteúdo comunicado pela arte recebe o nome de *aisthesis*. Nesse processo o receptor experimenta a purificação das ideias e, assim, vive a *katharsis*, que é a renovação do pensamento. Ou ainda, segundo Jauss (2002, p.87), o efeito da *katharsis* representa um processo de identificação com as personagens em ação, a ponto de despertar paixões no leitor que sente alívio das suas tensões como quem vive um processo de cura.

Essa teoria de Aristóteles não consegue ter uma evolução satisfatória, visto que após a conquista da Grécia pelos romanos, as disciplinas da filosofia clássica ficaram sob a autoridade da Igreja, e esta interpretava o belo como sendo um dom de Deus. “Ao produzir uma obra, o homem, prisioneiro de sua finitude, revela apenas o poder infinito do Todo-Poderoso.” (JIMENEZ, 2008, p.34).

Como consequência desse pensamento, o artesão criador ou o poeta ganha o atributo de ser absoluto, que por meio do dom divino, produz a arte como objeto de apreciação e de fruição, mas nunca com a possibilidade de ser julgada. Também são estabelecidas regras para normatizar a arte, que passa a ter rígidos padrões com a finalidade de atender aos princípios religiosos e às necessidades ornamentais das classes dominantes.

Durante toda a idade média não se pensou nos processos da recepção nem muito menos na autonomia do receptor, como ser capaz de mudar ou renovar os significados e objetivos dos idealizadores da arte, os quais presumiam lançar imagens na mente do receptor, agenciando toda a massa.

Essa concepção da propriedade da beleza inerente do próprio objeto e de suas formas, mediante padrões pré-estabelecidos, começará a ser questionada com o nascimento do idealismo germânico moderno de Kant (1724-1804), que apesar de aceitar o papel do ser criador como aquele que projeta uma imagem na mente do espectador, inova ao dizer que o receptor é capaz de elaborar seu próprio julgamento mediante o juízo do gosto. Dotando, agora, o receptor de uma capacidade de racionalização e de fruição:

[...] além da inteligência, segundo cujas leis se pensa (razão teórica ou pura, entendimento), e da vontade (razão prática, que reina livremente no mundo do dever moral), existe o juízo de gosto, no qual domina a sensação de prazer ou desprazer, através da qual se discerne se uma coisa é bela ou não. A beleza é, assim, não uma propriedade do objeto, mas uma certa construção que se realiza no espírito do contemplador, uma certa harmonização das suas faculdades [...] A beleza de um objeto não decorre, então, de qualidades do objeto: é obra pura e exclusiva do espírito do sujeito, que a fabrica interiormente, diante do objeto estético. (SUASSUNA, 2009, p.31).

Conseqüentemente, a partir do pensamento kantiano, o receptor passa a ser estudado como aquele que produz o seu próprio ideal de belo. Ao usufruir da obra de arte, ele a julga e, nesse julgar, envolve-se intelectualmente e emocionalmente com seu objeto de contemplação.

Entretanto, no pensamento filosófico de Kant ainda não se percebe a união trina e perfeita do criador, da obra e do receptor. Pois, o valor estético subjetivo individual está limitado ao olhar do receptor, desconsiderando a figura do criador e da obra como objeto comunicante.

Posteriormente, na construção dos movimentos das ideias filosóficas ocidentais, derivadas do platonismo, Hegel (1770- 1831) aparece como um dos últimos e principais pensadores que expõem a dicotomia entre objeto e sujeito. Para Hegel, o belo é uma propriedade do espírito de quem a criou e a arte é uma representação de seu espírito, sendo, portanto, o produto da arte uma aparência do

belo. Hegel estabelece um processo dialético entre o criador e a obra (que reflete a ilusão do belo por meio dos signos que expressam o seu conteúdo) e cabe ao receptor contemplar e julgar esse conteúdo sem acrescentar nada a ele.

Este breve recorte das ideias fundantes das concepções da arte e do belo foram essências, porque a partir dessas ideias é que as teorias literárias do século XX formulam teorias para discutir o texto literário como objeto de arte. Contemporaneamente, o texto literário passou por vários tipos de análises. Neste trabalho, destacaremos a estética da recepção que tem como teorias anteriores as análises derivadas das teorias formalista e estruturalista.

A teoria formalista caracteriza-se pela abordagem imanente do texto literário, considerando que seu significado está no exame particular do signo linguístico, ou seja, no significado da palavra e das relações entre elas. A significação primária da estrutura linguística revela uma realidade virtual, que seria derivada da organização mental do autor, o qual cria e reflete um mundo independente dos horizontes de expectativas do leitor. Cabe ao leitor, nessa perspectiva de compreensão teórica, apenas decifrar os signos impostos pelo poeta e seguir sua linha de raciocínio. Temos, nesse momento, uma compreensão do texto como uma representação do pensamento, como instrumento de comunicação e como passível de uma leitura pragmática devendo ser lido sem a interferência de acordos extralinguísticos.

Ao pensamento formalista se associam as teorias psicanalíticas do arquétipo de Carl Jung (1875-1961). Desta forma, haveria no todo do texto um discurso capaz de representar todas as histórias e narrativas universais que seriam decifradas e acessadas a partir do código linguístico pelo leitor. O texto é compreendido como uma manifestação pura do discurso literário.

Depois, a teoria estruturalista recomenda o abandono do exame particular da estrutura das obras dizendo que essa é insuficiente e somente pode ser entendida enquanto um discurso que tem a sua significação decorrente não apenas da estrutura, mas da maneira como é lida.

O texto literário passa a funcionar como uma provocação ao leitor, mediante processos de desautomatização/estranhamento à linguagem. O processo de desautomatização demanda do leitor complementação de sentido. Na teoria estruturalista, o leitor ainda não tem autonomia plena, pois é previsto pela obra, mediante o discurso que a obra defende, e cabe ao leitor apenas completar os

vazios do texto. Sendo assim, o autor inclina o leitor para completar os vazios da obra mediante uma relação verossemelhante com a vida.

Cabe acrescentar que essa substituição do leitor por uma estética da produção fora facilitada porque, nos séculos passados, sobretudo, nos tratados de retórica, o leitor era invocado dentro de um conceito normativo, isto é, era invocado para que se dissesse como deveria se conduzir, assim como quais os estilos e gêneros adequados às diversas circunstâncias [...] Noutras palavras, obra e leitor faziam parte de um círculo fechado, sujeito às normas de que o autor da retórica era o representante, se não o legislador. Por isso, a luta pela autonomia do discurso literário passava pelo desdém com os cuidados com o leitor. (LIMA, 1979, p.15-16).

Os estudos literários subsequentes mostraram que essas duas perspectivas teóricas de compreensão do texto literário não davam conta da trilogia comunicacional entre autor, obra e leitor. É somente com a divulgação dos estudos da estética da recepção, que tem por base o movimento formalista e estruturalista, que o leitor passa a ter certa autonomia.

Os autores jogam com os leitores e o texto é o campo do jogo. O próprio texto é o resultado de um ato intencional pelo qual um autor se refere e intervém em um mundo existente, mas, conquanto o ato seja intencional, visa a algo que ainda não é acessível à consciência. Assim o texto é composto por um mundo que ainda há de ser identificado e que é esboçado de modo a incitar o leitor a imaginá-lo e, por fim, a interpretá-lo. Essa dupla operação de imaginar e interpretar faz com que o leitor se empenhe na tarefa de visualizar as muitas formas possíveis do mundo identificável, de modo que, inevitavelmente, o mundo repetido no texto começa a sofrer modificações. Pois não importa que novas formas o leitor traz à vida: todas elas transgridem [...]. (ISER, 2002, p.107).

Observemos que entre o pensamento dos estruturalistas e a estética de Iser (1979) existem pontos de encontro, entretanto, ele vai além ao afirmar que o leitor não repete em sua mente o mundo do texto, mas modifica o mundo referencial contido no texto, mediante as suas experiências de mundo, transgredindo o mundo textual e cada texto será único e diverso, os sentidos do texto dependerão da quantidade de leitores e de suas experiências de mundo.

A teoria da estética da recepção torna-se, então, a forma de compreensão da literatura que envolverá de maneira sistemática os três elos do processo literário: autor, leitor, obra, estabelecendo um lugar para o leitor.

A obra literária não é um objeto que existe por si só, oferecendo a cada observador em cada época um mesmo aspecto. Não se trata de um monumento a revelar monologicamente seu Ser temporal. Ela é, antes, como uma partitura voltada para a ressonância sempre renovada da leitura, libertando o texto da matéria das palavras e conferindo-lhe existência atual. (JAUSS, 1994, p.25).

A estética da recepção coloca em discussão o texto literário como objeto de arte e conhecimento que é analisado e interpretado conforme as experiências de mundo do leitor. Para Jauss, o leitor não deve ser previsto pela obra – “leitor ideal” – este é uma figura empírica fora da obra, o leitor real e proficiente é aquele que agrega seu mundo vivencial ao mundo proposto pelo texto para lhe atribuir significação, sendo amplamente participativo, mas ele vai além, pois é capaz de concentrar-se e viver temporariamente o mundo da ficção sem precisar achar todos os indícios de vida diretamente relacionados à realidade cotidiana: “Isso significa que na ficção [...] O leitor dos textos ficcionais submete-se ao postulado [...] da ficção”. (STIERLE, 2002, p.147).

Na concepção da estética da recepção, o texto não é mais um objeto autônomo, mas é um artefato que se comunica diretamente com o leitor. A experiência estética consiste em um momento de encontro do leitor com a obra literária em que aquele se lança na busca das lembranças, saberes da vida e da imaginação.

[...] a obra que surge não se apresenta como novidade absoluta num espaço vazio, mas por intermédio de avisos, sinais visíveis e invisíveis, traços familiares ou indicações implícitas, predispõe seu público para recebê-la de uma maneira bastante definida. Ela desperta a lembrança do já lido, enseja logo de início expectativas quanto a “meio e fim”, conduz o leitor a determinada postura emocional e, com isso, antecipa um horizonte geral da compreensão vinculado, ao qual se pode então – e não antes disso – colocar a questão acerca da subjetividade da interpretação e do gosto dos diversos leitores ou camadas de leitores. (JAUSS, 1994, p.28).

No momento da leitura, o signo, a palavra, desdobra-se em frases e parágrafos que são uma ponte para encontrar os possíveis significados da obra. Mas, esse significado está para além da estrutura da obra, depende em grande parte das expectativas e experiências de vida do leitor, de outras leituras e

conhecimentos de mundo, os quais juntos são solicitados para construir as diversas significações possíveis para o texto. O corpo textual é apenas um caminho para a confluência do encontro do leitor, do autor e do mundo:

Para avançar na leitura, é preciso um gesto que atravesse a solidez material do livro e dê a você o acesso à substância incorpórea dele. Penetrando por baixo entre as folhas, a lâmina sobe impetuosa e abre um corte vertical numa fluente sucessão de talhos que investem contra as fibras uma a uma e as ceifam [...] gostaria que as coisas que leio não estivessem todas ali, concretas a ponto de ser tocadas, e sim que se pudesse captar ao redor algo que não se sabe exatamente o que é, o sinal de não sei o quê [...]. (CALVINO, 2002, p.48-52).

Finalmente, o significado de uma obra não depende somente da compreensão dos sentidos das palavras dispostas no texto, mas depende, também, da quantidade de leitores que este texto tiver, pois cada leitor é responsável por adensar o significado da obra.

O caráter artístico e a recepção de uma obra literária pelo público leitor serão medidos pela distância de mundo já conhecida pelo leitor e a mudança de horizontes de expectativa proposto pela obra. Os horizontes de expectativa são “sistemas intersubjetivos ou estrutura de espera, um ‘sistema de referências’ ou um esquema mental que um [leitor] hipotético pode trazer a qualquer texto”. (ZILBERMAN, 2009, p.113, grifos nosso). Nesse sentido, os horizontes de expectativas do leitor são compreendidos como “um conjunto de expectativas, prenoções e previsões do leitor”. (LIMA, 2002, p.46). E os horizontes de expectativa do texto são aqueles movimentos constantes de possibilidades de acontecimentos que ocorrem na leitura de uma nova frase. Cada nova frase, ou parágrafo abre um ciclo de sentidos que podem ou não confirmar as expectativas do leitor, e nesse caminho o leitor vai tecendo a sua imaginação. Assim, o leitor viaja pelo texto fazendo suas previsões e ao avançar na leitura se depara com a abertura de novos horizontes revelados pela palavra. Entendemos que a experiência estética ocorre quando:

[...] o horizonte de expectativas dos leitores se ajusta com o horizonte possibilitado pelo texto, numa espécie de contrato natural, ou porque instâncias de poder específico – isto é, do poder literário – se não mesmo as inclinações políticas da

sociedade se manifestam e/ou se orientam em favor da concessão daquele prêmio [o sentido]. (LIMA, 2002, p.44).

O efeito estético consiste, portanto, em um momento condicionado pelo texto. Faz parte da experiência estética e divide-se em dois momentos em especial: a compreensão fruidora e a fruição compreensiva, a primeira diz respeito aos horizontes de expectativas textuais que geram significado para o leitor contemporâneo e, a segunda, responde aos horizontes de reconstituição histórica feita pelo leitor, do tempo da produção do texto.

Nessa perspectiva, conforme (AMARILHA, 2013, p.79), a leitura é uma atividade receptiva porque o texto acolhe as diversas significações que o leitor lhe atribui e é comunicativa porque prevendo a multiplicidade das informações, interage com o leitor recebendo e doando informações para além da sua data de produção e contexto. Nesse movimento comunicativo, modificam-se o leitor e o texto, que no final da leitura já não serão mais os mesmos, o texto porque ganha significações para além daquelas propostas pelo signo, e o leitor que renova sua experiência de mundo.

Devemos lembrar que ler literatura é uma atividade experiencial, isto é, propicia ao leitor vivenciar emoções, sentimentos, situações sobre os quais passa a ter algum conhecimento, portanto, passa a ter certeza sobre alguma coisa. Uma certeza decorrente dessa experiência deveria ser a de se saber que está em um mundo de ficção, reconhecendo-o como diferente do mundo factual. Viver essa experiência é aprender sua natureza [...] reconhecem-se o leitor e sua bagagem como constituintes da rede de sentidos que circula na interlocução entre leitor e texto; reconhecem-se, portanto, a identidade do leitor como parte da experiência ficcional. Essa visão favorece ao desvelamento da literatura como um sistema social compartilhado que só se realiza quando entram em sintonia aqueles que nele interagem: o autor, o leitor e o texto [...]. (AMARILHA, 2013, p.62).

Na interação autor, texto e leitor, este último sabe que quando seu mundo interage com o texto, o mundo do texto pode dizer-lhe algo mais, as pistas textuais são sinais deixados pelo autor, sua linguagem explícita, encaminha ao implícito e aos jogos de sentido. O arranjo das palavras dispostas no texto, seu discurso interno condicionam um efeito de sentido que é atualizado pelo leitor. Podemos afirmar que o efeito textual suscita a recepção, “momento condicionado pelo destinatário, para a

concretização do sentido como duplo horizonte – o interno ao literário, implicado pela obra, e o mundivivencial, trazido pelo leitor de uma determinada sociedade”. (JAUSS, 2002, p. 73).

Portanto, do encontro dos horizontes de expectativa suscitados pela obra e pelo leitor, agregado aos sentidos e sensações do leitor ao ler a obra literária, nasce à experiência estética, a compreensão fruidora e a fruição compreensiva, que é uma prática que se manifesta historicamente com três funções humanas básicas: a *poiesis*, a *aisthesis* e a *katharsis*.

A *poiesis* é uma atividade criadora, atua tanto no autor ao criar o texto, quanto no leitor que o recria; a *aisthesis* que é a visão de mundo que o leitor traz para a obra, esta atua também no autor que revela no texto sua visão de mundo e, a *katharsis* que consiste na transformação do leitor que sai da obra literária como seu mundo imaginativo enriquecido pelo produto da ficção.

O prazer estético é vivenciado pelo leitor, no momento da leitura, e pode ser ampliado em virtude do momento da partilha dos saberes com outros leitores. Freud designa esse prazer do leitor como o momento em que ocorre um processo de identificação, em que o leitor se permite ser outro, ele tornar-se aquele proposto pela obra, pois, a distância estética lhe faz viver uma fantasia segura, aliviando suas tensões. Jauss (2002) afirma que:

A determinação do prazer estético como prazer de si no outro, pressupõe, por conseguinte a unidade primária do prazer cognoscente e da compreensão prazerosa [...] Na conduta estética, o sujeito sempre goza mais do que de si mesmo: experimenta-se na apropriação de uma experiência do sentido do mundo, ao qual explora tanto por sua própria atividade produtora, quanto pela integração da experiência alheia e que, ademais, é passível de ser confirmada pela anuência de terceiros. O prazer estético que dessa forma, se realiza na oscilação entre a contemplação desinteressada e a participação experimentadora, é um modo da experiência de si mesmo na capacidade de ser outro, capacidade a nós aberta pelo comportamento estético. (JAUSS, 2002, p.98).

Dessa forma, entendemos que a teoria da recepção estética contribui para os estudos literários ao considerar a interação dos três elementos essenciais envolvidos no processo da produção e recepção do texto literário que são: o autor, a obra e o leitor. Principalmente, porque considera o leitor como articulador das várias possibilidades de significação do texto e dota-o com um potencial reconstrutor do

mundo do texto, abrindo espaço para que os leitores vivam experiências ficcionais e dependendo da vontade do leitor esse pode usar a obra para ampliar a consciência crítica de maneira a refletir e transformar o seu mundo real ou tão somente ter o prazer de viver a ficção.

2.5 Implicações da poesia para a formação humana

Pensar a poesia como uma *práxis* da liberdade é um dos primeiros caminhos para inseri-la na vida do aprendiz, com a finalidade de transformá-lo humanamente. O século XXI coloca-nos diante de imensos desafios ambientais, políticos, sociais, econômicos, religiosos, morais e de redes de formação de opinião caóticos que facultam à poesia a adjetivação de utópica e inútil.

Todos esperam que as inovações tecnológicas possam indicar caminhos para superar os imensos desafios sociais. Desta forma, a técnica e os textos pragmáticos são celebrados como contendo um saber utilitário. Entretanto, queremos denunciar que em vista da alta demanda por uma educação técnica e utilitarista, que muitos acreditam poder responder de imediato às expectativas mercadológicas e sociais, há um movimento contrário que impede a evolução social: estamos sendo negligentes com a formação humana integral que tenha como fundamentos valores do criar, do pensar e do ser.

Devemos lembrar, consoante o pensamento de Ostrower (1987), de que desde as primeiras culturas, o ser humano além de “*homo faber*”, “ser fazedor”, é um ser formador, capaz de estabelecer relações entre os diversos eventos que ocorre no mundo ao seu redor e dentro dele.

Assim, não podemos observar o homem apenas por uma visão unilateral, do técnico criador, pois este ser humano trás dentro de si todo um universo complexo e antagônico que o coloca em permanente conflito, a ponto de muitas vezes, o ser humano desvirtuar até a finalidade benéfica da técnica para formas arrasadoras de destruição.

Nesse sentido, Edgar Morin (2002; 2003) evidencia que o homem deve ser visto em sua integralidade e antagonia bipolar, não apenas no aspecto da sua racionalidade, atribuída a espécie *homo sapiens*, mas deve ser visto como: “*sapiens*

e *demens* (sábio e louco); *faber e ludens* (trabalhador e lúdico); *empiricus e imaginarius* (empírico e imaginário); *economicus e consumans* (econômico e consumista); *prosaicus e poeticus* (prosaico e poético)". (MORIN, 2002, p.58).

Morin (2002) compreende que o ser da racionalidade é também o ser da afetividade, do mito e do delírio (*demens*). O ser do trabalho é também o homem do jogo (*ludens*). O homem empírico é também o homem do imaginário (*imaginarius*). O homem da economia é também o do consumo (*consumans*). E o homem prosaico é também o homem da poiesis (*poeticus*).

Portanto, o ser humano não vive só da racionalidade e da técnica. Assim o aprendiz precisa ter sua potência criativa e fabuladora despertadas. A necessidade de fabulação é tão essencial à constituição do ser humano que mesmo durante o sono, na fase REM (Rapid Eye Movements), o nosso cérebro não dispensa a atividade fabuladora do sonho como forma de organização das experiências vividas durante o dia.

Assim, como no sonho, o ato fabulador desenvolvido durante a leitura de literatura, abrange a capacidade de compreender, de relacionar, de significar e de realizar ações em um mundo imaginário que nos guia no mundo real de forma antecipadora. Através das ações no mundo imaginário ordenamos, projetamos e equilibramos todas as nossas essências humanas. A palavra, nesse ciclo de reelaboração da vida, é o que nos permite o equilíbrio e a cura dos nossos dilemas, pois por ela transformamos o mundo e redimensionamos nossas ações.

Nesse sentido, Antonio Candido no ensaio "Direito à Literatura" (2004), nos adverte que a arte e o acesso à leitura literária são um bem incompressível assim como o vestuário, a comida, a saúde, a instrução, a liberdade, dentre outros, "que não podem deixar de ser satisfeitas, sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora". (CANDIDO, 2004, p.176). A palavra literária é considerada um fator indispensável à humanização, uma vez que propicia o ordenamento dialético da existência. Sobre a humanização o autor compreende-a como:

[...] o processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor. A literatura desenvolve em nós a quota de

humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante. (CANDIDO, 2004, p.180).

Acreditamos como Morin (2002) e Candido (2004) que a palavra poética em suas diversas formas de expressão guarda em si a sacralidade do saber, ligando as diversas facetas do homem com o mundo e, nenhuma sociedade organizada terá êxito se esquecer da sua principal função que é o desenvolvimento integral dos seus cidadãos, capacitando-os a desfrutarem da força criadora da palavra, mediante uma postura crítica que se coloque contra todas as práticas de desumanização, as quais reduzem as relações humanas a um valor menor. Quanto a isso, Morin (2002) afirma:

O enfraquecimento da percepção do global conduz ao enfraquecimento da responsabilidade (cada qual tende a ser responsável apenas por sua tarefa especializada) assim como ao enfraquecimento da solidariedade (cada qual não sente mais vínculos com seus concidadãos). (MORIN, 2002, p.40-41, grifos do autor).

O pensamento de Morin (2002) mostra que pensar o global é também fazer parte do todo e, nesse sentido, a literatura com seus diversos mundos nos permite viver uma experiência do real no mundo ficcional. Ao entrar em contato com os conflitos humanos via o processo de ficcionalização, o leitor se torna parte integrante e construtiva de um cosmo, vive as insuficiências dos personagens e desenvolve uma reflexão crítica, experimentando outra vida diversa, ou semelhante a sua própria condição.

Compreendemos, assim, caber à educação literária conduzir os aprendizes a desenvolverem as habilidades do homem *poeticus*, pois precisamos andar em harmonia com o cosmo. Necessitamos propiciar uma reflexão antecedente sobre o mundo ao ser humano, pois nossas expectativas, desejos, medos, ambições e as mais diversas punções humanas são orientadores das nossas ações. Desse modo, a literatura é um caminho de trazermos à nossa razão e consciência esses sentimentos para podermos trabalhá-los e enfrentá-los na vida real, à luz de uma experiência já vivida e refletida pela ficção.

O homem que produz a técnica precisa ter habilidades amplas de raciocínio e criatividade que o leve a relacionar-se virtuosamente para com os seus semelhantes, afim de que a técnica por ele projetada possa ter efeitos benéficos e trazer o desenvolvimento de que tanto a coletividade necessita.

Esse desejo de formação humana, pela leitura poética, desenvolve o “ser mais” (FREIRE, 2008, p.18), assim, devemos pensar em formas de ensino que assegurem a presença da leitura de poesia nas salas de aula, no ciclo do terceiro ano do Ensino Fundamental, considerando uma proposta de leitura e discussão dos textos de natureza poética que seja capaz, não somente de instruir tecnicamente os aprendizes, mas de ensiná-los a ler e a desenvolver as suas capacidades cognitivas para aprender de forma viva e ativa a buscarem com criatividade um olhar sensível sobre o mundo, que mobilize a busca de soluções que minimizem o sofrimento humano. Desta forma, o trabalho com a literatura gera um compromisso também no educador:

[...] *formar* é muito mais do que puramente *treinar* o educando no desempenho de destrezas [...] Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. (FREIRE, 2008, p. 14).

Nesse sentido, “A carta da transdisciplinaridade” (1994), em seu preâmbulo, considera que “somente uma inteligência que se dá conta da dimensão planetária dos conflitos atuais poderá fazer frente à complexidade de nosso mundo” (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 2), ainda no mesmo documento, o artigo 11, prevê que:

uma educação autêntica não pode privilegiar a abstração no conhecimento. Deve ensinar a contextualizar, concretizar e globalizar. A educação transdisciplinar reavalia o papel da intuição, da imaginação, da sensibilidade e do corpo na transmissão do conhecimento. (FREITAS; MORIN; NICOLESCU, 1994, p. 3).

Com estas reflexões, verificamos ser impossível dissociar a leitura de textos com o efeito poético de um plano transdisciplinar na construção do saber. Entendemos que as propriedades da poesia de tocar os sentimentos e as emoções

são capazes de desenvolver as habilidades de raciocínio lógico e de imaginação nos leitores aprendizes, alargando sua percepção do mundo, para que estes vislumbrem e aprendam o que somos, onde estamos, crie previsões para o seu futuro e tomem decisões éticas.

Se há uma finalidade prática, a qual a poesia pode contribuir para a formação humana, esta consiste na tomada de consciência dos leitores de uma coletividade, em que todos os seres humanos são confrontados com os seus problemas de vida.

Uma das maiores virtudes da poesia é nos comunicar uma nova experiência que nos religa com o cosmo e com nossa existência terrena, fazendo com que nos identifiquemos com as tramas e personagens dos textos, a fim de modificarmos a nós mesmos, ou então, com a função de encantamento perante o desconhecido, numa espécie de ilusão, da qual se pensarmos bem é a própria vida, que só nos é revelada dia após dia, até que um dia, consigamos ver, se possível for, o todo.

A poesia, que faz parte da literatura e, ao mesmo tempo é mais que a literatura, leva-nos à dimensão poética da existência humana. Revela que habitamos a terra, não só prosaicamente – sujeitos à utilidade e à funcionalidade – mas também poeticamente, destinados ao deslumbramento, ao amor, ao êxtase. Pelo poder da linguagem, a poesia nos põe em comunicação com o mistério, que está além do dizível. (MORIN, 2002, p. 45).

A arte poética nos leva a ver o mundo esteticamente, pois em toda obra de arte há uma expressão sensível sobre a condição humana. Quando compartilhamos a leitura nas atividades de discussão do texto, esta nos propicia a liberdade da organização do nosso pensamento por meio da nossa fala e da fala do outro, fomentando um caminho possível para uma formação humana que conduza os aprendizes a desenvolverem sua capacidade crítica, ensinando-os a estarem abertos a outras leituras possíveis de mundo, mobilizando-os a serem capazes de respeitar e compreender a existência de outros que são livres para ser diferente de mim.

Concluimos que formar o ser humano pela leitura da poesia é assumir a nossa própria condição de homem biológico e cultural, considerando a “(in) conclusão” de nosso processo de humanização que precisa sempre ser revisto, repensado e rediscutido. Tendo plena consciência que cada ser humano constrói

uma subjetividade e não tem como haver harmonia social sem a aceitação da palavra do outro.

2.6 Implicações da poesia para a formação de novos leitores

Neste processo de afirmação da importância da leitura poética na formação humana temos de garantir também sua presença nas salas de aula para formar novos leitores. Os “Parâmetros Curriculares Nacionais” (1997) asseguram que o exercício da leitura de literatura deve torna-se uma atividade permanente na sala de aula, que leve a reflexão do mundo textual com vista à transformação das formas de relacionamento humano com o mundo físico, psicológico e civil:

A literatura não é cópia do real, nem puro exercício de linguagem, tampouco mera fantasia que se asilou dos sentidos do mundo e da história dos homens. Se tomada como uma maneira particular de compor o conhecimento, é necessário reconhecer que sua relação com o real é indireta. Ou seja, o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais. (BRASIL, p.37, 1997).

A poesia é um efeito que podemos encontrar nas mais diversas formas de arte, de ações e de comportamentos, esse efeito resulta da ação diferenciada de pensar e olhar o mundo. Ela serve para o lúdico, mas também para uma transformação do ser. Fazendo valer as palavras de Ostrower (1987), temos que:

As potencialidades e os processos criativos não se restringem, porém, à arte. Em nossa época as artes são vistas como área privilegiada do fazer humano, onde ao indivíduo parece facultada uma liberdade de ação em amplitude emocional e intelectual inexistente nos outros campos de atividade humana e unicamente o trabalho artístico é qualificado de criativo. Não nos parece correta essa visão de criatividade. (OSTROWER, 1987, p.5).

Ostrower (1987) compreende que os processos criativos humanos estão implicados em todos os seus fazeres seja no brincar, no estudar, no educar, no costurar, no varrer uma calçada, no cuidar de uma criança, no relacionar-se com o outro, no trabalhar as palavras, em todas essas atividades laborais ou intelectuais, há um sentido de dar forma a algo ou alguma coisa. O ato criativo, portanto, a

poesia, se configura em várias esferas da vida humana e dela não podemos prescindir, sob a pena de vivermos em um mundo apático sem a ampla dimensão do sabor da vida.

A *poiesis* deve estar para além de um valor institucionalizado do belo, ou de um sistema valorativo pecuniário do trabalho humano. A poesia está no cotidiano, devemos ensinar ao aprendiz a ler o mundo poeticamente, com uma atitude que vai muito mais além da ação de decodificação de um signo escrito. A ação de ler somente atingirá sua complexidade máxima quando lemos para além das letras, das imagens e das ações.

De uma ou de outra maneira, uma certeza: não somos apenas *bestas sadias que procriam*, como bem diz Fernando Pessoa num poema. Somos poeticamente soberanos de um mundo simbólico precioso que a literatura, entre outras artes, organiza esteticamente e se manifesta de muitas maneiras. (KRINUS, 2011, p.26).

Mediante as palavras de Krinus (2011) compreendemos a leitura como um ato perceptivo dos diversos eventos e fenômenos da vida, pois todos os acontecimentos sejam verbais, imagéticos, biológicos, intelectuais são atos a serem lidos e percebidos. “Sem nos darmos conta, nós nos orientamos de acordo com expectativas, desejos, medos, e, sobretudo de acordo com uma atitude do nosso ser mais íntimo, uma ordenação interior”. (OSTROWER, 1987, p.9).

Em todas as ações humanas, revelam-se certos critérios elaborados pelo indivíduo e pela sociedade através das escolhas e caminhos alternativos que estes resolvem seguir. Ao optarmos pela decisão de formarmos leitores pela leitura da narrativa poética, estabelecemos a ideias de vincular o ser humano ao mundo pela palavra, uma palavra que lhe dará uma nova forma.

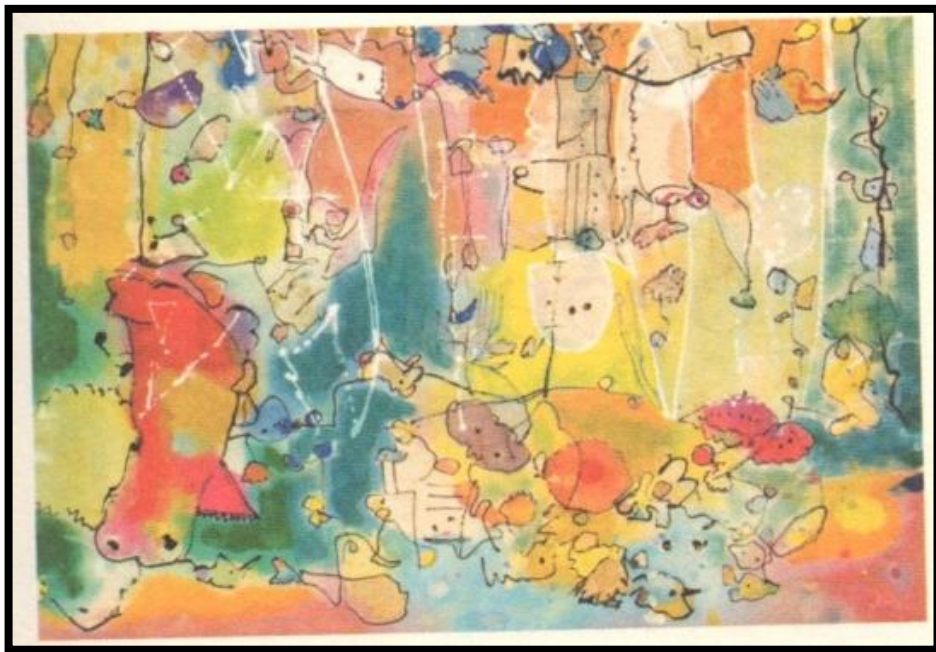
A palavra é um organismo vivo, que ora em repouso, ora em agitação, obedece a uma dinâmica misteriosa da lei de atração e repulsão, semelhante aos átomos compostos de elétrons imprevisíveis que se atraem e repulsam, acomodando-se numa nova dimensão molecular ou celular, no jogo sério de uma alquimia armador, ou amador. O conhecimento de qualquer natureza está inserido numa vitalidade poética que nos remete ao saber e à atitude transdisciplinar na leitura do mundo. (KRINUS, 2011, p.29).

Sendo a poesia um efeito que nos assegura o prazer, para além de qualquer função que a leitura de poemas possa ter, há sempre a comunicação de uma experiência que nos leva a compreensão de um cotidiano familiar ou nos propõe uma relação fantástica que amplia a nossa capacidade criativa para resolver situações do mundo real, físico, cultural e simbólico.

A leitura da narrativa poética de Manoel de Barros leva o leitor a seguir o desenrolar do enredo. A percepção de um evento ficcional ajuda-o a ser capazes de prevê problemas e de buscar soluções, o jogo com o lúdico desperta a sensibilidade, tornando o leitor um ser consciente e sensível para diversos contextos culturais.

3 METODOLOGIA DA PESQUISA: FORMAÇÃO

Ilustração 06 – Iluminura de Martha Barros



Fonte: Livro “Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros” (BARROS, 2008, p.170).

Podia se dizer que a gente estivesse pregado na vida das palavras [...]

Foi no que deu nossa formação [...]

Agora a gente só sabe fazer desenhos verbais com imagens [...]

(BARROS, 2008, p.171)

3 METODOLOGIA DA PESQUISA

FORMAÇÃO

Quem não tem ferramentas de pensar inventa.

(Barros, 2001, s.p.)

Apreciando as palavras de Barros (2001) quando não se tem ferramentas de ação, ou quando essas não dão conta de explicar a realidade, partimos para a invenção. Na organização da metodologia desta dissertação, nos valem da didática da invenção barriana, dos estudos de Lüdke e André (1986), Barbier (2002) e Graves e Graves (1995) para tecermos investigações, reflexões, escolhas das metodologias e técnicas de ensino, assim como, utilizamos alguns métodos da pesquisa-ação para reunir dados, com a finalidade de irmos ao encontro de um caminho eficaz na formação de novos leitores.

Consoante à leitura de Ludke e André (1986), investigar é uma forma de elaboração do conhecimento sobre algum aspecto da realidade para buscar a solução de algum problema. Neste sentido, temos como problemática principal a dificuldade que os aprendizes do terceiro ano do Ensino Fundamental apresentam para efetivar a leitura proficiente de textos.

Sendo assim, selecionamos um grupo de aprendizes do terceiro ano do Ensino Fundamental, do Colégio de Aplicação: Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAP/UFRN) para realizamos uma pesquisa de natureza descritiva, analítica e qualitativa, a fim de estudarmos a recepção estética das crianças a poesia do livro: “Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros”.

Ao selecionarmos um grupo alvo de participantes para esta pesquisa, consideramos imprescindível ter como informantes alunos que em sua rotina escolar estivessem familiarizados com a atividade discursiva da partilha de leitura, pois isso facilitaria a observação da recepção estética, principalmente, em virtude do tempo de duração da pesquisa ser limitado, pois as atividades da pesquisa por questões éticas firmadas com a instituição de ensino, não poderiam impossibilitar a evolução e o tempo das demais atividades curriculares programadas para o ano letivo de 2016.

Conforme Cás (2008), podemos definir uma abordagem metodológica descritiva e analítica como aquela que segue procedimentos como a observação, o registro e a análise dos dados. Os resultados dos dados descritivos colhidos na situação do grupo em estudo foram avaliados mediante um enfoque qualitativo. O enfoque qualitativo é caracterizado, segundo Lüdke e André (1986), como uma forma de tratar os dados obtidos, de maneira que a preocupação com o processo e o significado que os participantes dão ao evento seja maior do que com o produto final.

Essas formas de abordagens metodológicas resultaram na produção de conhecimentos sistematizados passíveis de uma análise que segue paradigmas interpretativos e críticos, mediante uma fundamentação teórica sólida que vai evidenciando caminhos possíveis para a solução dos problemas que originaram a investigação.

Dentre as técnicas empregadas para a constituição dos dados de análise, seguimos alguns protocolos dos métodos da pesquisa-ação (BARBIER, 2004) e demos ênfase a dois eventos, em especial, a observação exploratória (LUDKE, ANDRÉ, 1986) e a Intervenção (BARBIER, 2004). Na etapa da observação exploratória, realizamos o contato inicial com a instituição escolar, com a professora da turma, assim como, reunimos os pais e responsáveis dos alunos, no auditório do NEI/Cap/UFRN, para esclarecermos o procedimento de pesquisa e eles assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F); observamos, também, dois dias da rotina diária de aula dos alunos. Na etapa da intervenção, desenvolvemos sete encontros de leitura literária das narrativas poéticas de Barros (2008), nele, nos valem de alguns protocolos técnicos da metodologia da experiência de leitura por andaimagem (*Scaffolding Reading Experience*) de Graves e Graves (1995).

Em consonância com os protocolos da pesquisa-ação, o método exploratório é conceituado por Lüdke e André (1986) como uma forma de ação que, ao definir um problema e escolher um local onde o estudo será realizado, deve submeter o projeto de pesquisa a avaliação da instituição receptora, ajustando, em um contato inicial, o consentimento para a entrada no campo de pesquisa.

Como a nossa pesquisa envolveu o trabalho direto com seres humanos, na fase da infância e por ter sido aplicada no NEI/Cap/UFRN, uma unidade que é membro integrante do Comitê de Ética em Pesquisa/ Comitê Nacional de Ética em

Pesquisa (CEP/CONEP), o projeto de pesquisa precisou ser devidamente submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. (Anexo A).

A apreciação ética é um protocolo necessário a todo expediente de pesquisa que envolve seres humanos, e sendo nossa pesquisa desenvolvida no campo educacional, a certificação demonstra o atendimento a métodos e metodologias que valorizam a dignidade do ser humano, o que, de igual maneira, contribui para explicitarmos ações éticas do ensino de literatura na sala de aula.

Para submeter o projeto, ao Comitê de Ética CEP/HUOL/UFRN, tivemos que protocolar as seguintes documentações, via Plataforma Brasil: *Carta de Anuência*, solicitando autorização institucional do NEI para a realização da pesquisa; *Declaração de Não-Início*, ratificando o não início da pesquisa na data de submissão do projeto ao CEP/HUOL/UFRN; *Folha de Identificação da Pesquisadora*, na qual constam dados pessoais e acadêmicos da pesquisadora, instituição proponente, unidade de formação profissional, finalidade da pesquisa e departamento ou programa de pós-graduação de origem do pesquisador (a); *Folha de Rosto para Pesquisas Envolvendo Seres Humanos*, na qual a pesquisadora e a diretora da instituição proponente declaram conhecer e cumprir os requisitos da Resolução CNS 466/12; *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TECLE* dos pais autorizando a participação das crianças nas sessões de leitura; *Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TECLE* dos aprendizes declarando a aceitação de participar e colaborar com as atividades da pesquisa; *Termo de Autorização para Uso de Imagem* (foto e vídeo), para disponibilizar o uso da imagem dos participantes; *Termo de Autorização para Gravação de Voz*, permitindo a divulgação dos conteúdos das falas dos participantes e o áudio. Esses dois últimos documentos garantem a divulgação dos dados em atividades derivadas da pesquisa e em futuras publicações; por fim, enviamos também o *Projeto de Pesquisa* conforme o formato solicitado pelo CEP/HUOL/UFRN².

Vencida essa etapa prévia para a entrada no campo de ação, listamos a seguir um conjunto de procedimentos que nos foram úteis como instrumento de coleta de dados. Na execução da observação exploratória, realizamos:

² Todos os documentos citados estão no apêndice da letra A-I, na ordem em que foram citados, exceto o projeto por não trazer uma quantidade significativa de novas informações além das expostas neste texto dissertativo.

1. O contato inicial com a escola e com a professora titular para apresentarmos o nosso projeto a instituição;
2. Reunião com os pais ou responsáveis dos alunos para explicarmos os procedimentos da pesquisa e obtermos a documentação necessária para submeter o projeto à apreciação ética;
3. A submissão do projeto ao CEP/HUOL/UFRN;
4. A observação prévia de duas rotinas regulares de aula.

Depois da primeira fase da pesquisa exploratória, sucedeu-se a intervenção em que realizamos novas ações e utilizamos outras técnicas de construção de dados, observemos:

1. Planejamento das sequências didáticas dos encontros de leitura, estes eram revisados a cada novo encontro, pois observávamos as aprendizagens da turma e suas expectativas com relação às leituras que estavam por vim.
2. Aula de sondagem inicial, gravada, para saber os conhecimentos prévios dos alunos sobre a poesia e a leitura de algumas poesias de outras obras de Manoel de Barros com base na técnica da andaimagem (GRAVES; GRAVES, 1995);
3. Implementação de sete encontros de leitura e discussão das narrativas do livro: “Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros”, utilizando a técnica da andaimagem (GRAVES; GRAVES, 1995). Esses encontros foram gravados;
4. Entrevista final semiestruturada com alguns participantes para sondar quais novos conhecimentos e percepções sobre a poesia os encontros literários suscitaram nos aprendizes; quais novas compreensões sobre o gênero poema e o efeito estético foram despertadas com as leituras das narrativas poéticas;
5. Entrevista final com a professora titular da turma para que fossem feitas avaliações sobre: a turma, a dinâmica dos encontros de leitura e uma análise conjunta com a pesquisadora sobre os avanços da turma com relação ao conhecimento do gênero poema, da poesia, do ato de ler e do autor, assuntos que levamos os aprendizes a conhecerem;
6. Utilização do diário de campo. (Técnica utilizada na primeira e na segunda etapa da pesquisa).

A escolha da entrevista semiestruturada gravada e da vídeo-gravação dos encontros de leitura de poemas facilitou a escuta sensível do universo imaginário e cognitivo dos participantes. Esses instrumentos de coleta de dados, nos estudos de Lüdke e André (1986), aparecem como técnicas que permitem o aprofundamento da análise de fatores gestuais, emocionais, modos e entonação da fala dos aprendizes, os quais possam revelar o envolvimento dos leitores com o evento do qual foram participantes e agentes.

Também nos foi muito útil, o diário de itinerância. Segundo Lourau (1988) e Hess (1989), temos:

a técnica do diário de itinerância foi importada da Etnologia e é usual entre os pesquisadores em pesquisa-ação, sendo objeto de comentários variados do pesquisador. Essas anotações de percepções da investigação permitirá registrar: o que sente, pensa, medita o que poetiza o pesquisador no encontro com o outro, nas conversas que trava com aqueles com os quais passa a conviver (LOURAU, 1988; HESS, 1989 apud BARBIER, 2004, p.132).

O diário de itinerância foi importante para complementar os dados dos outros instrumentos. Serviu como um facilitador para que nele a pesquisadora anotasse seus conflitos, ideias e percepções dos eventos vivenciados, especialmente, na etapa da intervenção, que exigiu o contínuo repensar da prática. As anotações do diário de campo permitiram que, no momento da análise, lembrássemos uma quantidade maior de informações subjetivas das experiências formativas, resultando em um relato com a necessária lealdade as ações executadas.

Quanto à etapa interventiva, utilizamo-nos do processo da experiência de leitura por andaime, este fundamentou os encontros de leitura. Segundo Graves e Graves (1995), a metodologia evidencia os processos de interações verbais entre o aprendiz e o mediador. Enquanto método, ela se compõem de duas fases, a saber: a fase de planejamento e a fase de intervenção.

Na fase de planejamento, a professora mediadora considerou os sujeitos que participaram da experiência de leitura, os textos lidos e os propósitos da atividade de leitura. Nesta pesquisa, os sujeitos foram vinte e dois alunos, do terceiro ano do Ensino Fundamental, anos finais, do NEI. Foram lidas narrativas poéticas de Manoel de Barros, que tinham como propósito fomentar discussões que evidenciassem de que maneira as crianças nas séries iniciais do Ensino

Fundamental elaboram sentidos para o texto lido, compreendem as metáforas presentes nos poemas e identificam cenas relativas ao tempo da infância.

Na segunda fase, a intervenção foi composta por três momentos, sem os quais o andaime perde a sua característica, são eles: a pré-leitura, a leitura e a pós-leitura. O primeiro momento correspondeu à criação de previsões (SMITH, 1991) significativas do que está por vir no texto; assim, a partir do título foram feitos esquemas de pensamento, nos quais os aprendizes teceram inferências do que estava para se revelar no mundo textual.

O segundo momento, a leitura, que se constituiu na oralização do texto escrito, pela professora mediadora. E o terceiro momento, a pós-leitura se concretizou como o ápice do andaime. Neste último momento, o leitor com o auxílio de um leitor mais experiente, o mediador e as reflexões dos seus pares atribuíram um amplo sentido para o texto.

O terceiro momento se constituiu, essencialmente, pela realização de atividades de discussões do texto, a explicação do vocabulário, releituras textuais, dentre outras atividades práticas derivadas da leitura. Nesta etapa, o aprendiz evidenciou para o grupo de discussão seus valores, suas afetações, os discursos sociais que motivaram sua compreensão do mundo, dentre outras impressões.

Esses conjuntos de ideias sobre o texto iam sendo requalificadas em função das nossas intervenções e das intervenções dos demais aprendizes. Nessa etapa, como demonstraremos, há uma mudança da visão do aprendiz com relação ao lido, uma vez que os pensamentos oferecidos pelos pares ou pelo mediador arejam (AMARILHA, 2016) os horizontes de sentidos modificando a primeira compreensão.

Entendemos que durante toda a leitura do texto, o aprendiz realizou uma atividade de recepção estética em três aspectos: produtivo, receptivo e comunicativo. Uma vez que o aprendiz é coprodutor do texto, esse o recebe ou refuta-o e emite uma opinião sobre o lido e o vivido no texto literário. Um dos primeiros momentos produtivos na leitura do texto literário em geral, como preconiza (GRAVES; GRAVES, 1995) é a criação de hipóteses iniciais, as quais levam o leitor a se integrar com o texto. Na construção e reconstrução das significações evidencia-se a capacidade do aprendiz de fruir e receber esteticamente o texto, recriando-o e emitindo um julgamento sobre ele.

É importante relatar que na experiência de leitura por andaime, o professor mediador e os aprendizes são figuras ativas. O processo de verbalização e

discussão das ideias mobiliza a aprendizagem significativa. Essa metodologia faz máxima oposição às concepções pragmáticas as quais dizem que basta o texto literário estar presente na sala de aula ou na vida dos alunos que esses lerão e o processo de leitura individual assegurará sua formação enquanto leitor.

Nesse sentido, a metodologia do andaime se correlaciona com os trabalhos de Vygotsky (1994) ao evidenciar a mediação como base da formação dos leitores. A mediação ativa leva ao desenvolvimento dos processos psicológicos superiores no leitor, tais como: a percepção, a atenção, a memória, as intenções. Esses fatores do desenvolvimento levam os aprendizes a pensar sobre as representações simbólicas das ações propositadas, as inferências, a reconstrução de ideias, dentre outros processos cognitivos.

Dessa forma, a metodologia utilizada favoreceu a construção de novas redes de sentidos por meio das trocas de ideias realizadas nas intervenções dos aprendizes durante as discussões. As discussões levaram os aprendizes a desenvolverem uma percepção aguçada, a fazer previsão, dar soluções a problemas ficcionais ou reais, treinar o autocontrole e, assim, visou contribuir para torná-los capazes de refletir sobre sua condição mediante o contato com a vida do “outro”, proposta pela ficção.

A professora-pesquisadora e mediadora de leitura com seus questionamentos iniciais, em uma relação dialógica com os aprendizes, possibilitou que os alunos fruissem o texto para além do seu material linguístico empírico. Os aprendizes se engajaram em avançarem no cotexto³ e no contexto⁴ da obra, aumentando a habilidade de realizar inferências e reconstruir as previsões iniciais elaboradas no início da leitura das narrativas poéticas.

Sendo o texto literário uma proposição ficcional que nos oferece uma experiência de mundo, a troca de saberes entre o texto, o leitor e as provocações do mediador leva a reflexões e a aprendizagens significativas. Assim, podemos afirmar de acordo com Vygotsky (1994, p.40) que entre a fala da criança e seu objeto de conhecimento, o texto, é estabelecida uma relação mediada pelo professor que

³ O cotexto se refere ao conjunto de sequências linguísticas que precede ou que se segue a um enunciado.

⁴ O contexto é a relação entre o texto e a situação em que ele ocorre dentro do texto. É o conjunto de circunstâncias em que se produz e se recebe a mensagem que se deseja emitir. Para determinar o contexto de um texto consideram-se referências como: lugar, tempo, emissor, receptor, etc.

favorece uma intensa produção de significados, que renovam os saberes e o ser do aprendiz.

Portanto, com o uso dos citados instrumentos de coleta de dados, descreveremos na próxima seção o *locus* de pesquisa e os sujeitos aprendizes, assim como também, os encontros de leitura que tiveram por base as sequências didáticas (apêndice A) fundamentadas na metodologia do andaime de Graves e Graves (1995). Objetivamos, também, analisar os encontros literários de maneira a evidenciar como os aspectos sensoriais, emocionais, semânticos e imagéticos evocados pelo texto lido podem mobilizar as capacidades cognitivas dos aprendizes para lerem textos com proficiência, realizando processos de inferência e motivando-os a responder ao texto literário, mediados por seus saberes e experiências de mundo.

3.1 Conhecendo o *locus* e os sujeitos

Escolas que são asas não amam pássaros engaiolados. O que elas amam são pássaros em vôo. Existem para dar aos pássaros coragem para voar. Ensinar o vôo, isso elas não podem fazer, porque o vôo já nasce dentro dos pássaros. O vôo não pode ser ensinado. Só pode ser encorajado.

(ALVES, 2004, p.23)

O nosso *locus* de pesquisa, como já foi mencionado, foi o Núcleo de Educação Infantil (NEI/CAP/UFRN) lotado na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na cidade de Natal, no bairro de Lagoa Nova.

Mas, que escola é essa? O (NEI/CAP/UFRN) é uma escola poética por excelência, a escola dispõe de uma ampla área verde, com jardins bem cuidados e espaço recreativo para as crianças atendidas; a entrada das crianças na escola se dá por abertura de vagas, seguidas de sorteio com critérios socioeconômicos.

O espaço físico é dividido em três prédios distintos: o primeiro atende o berçário e a educação infantil; o segundo está separado para as crianças cursistas das três primeiras séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental. E, existe, ainda, um anexo, em que ficam um auditório, a sala dos professores e algumas

dependências administrativas como a direção e a coordenação do Ensino Fundamental.

O prédio destinado ao Ensino Fundamental conta com salas de aula, área de recreação, cantina, laboratórios de informática, de ciências, de línguas e artes. Porém, os dois últimos laboratórios, apesar de já estarem completamente estruturados, ainda não estão equipados, pois dependem de recursos vindos do Governo Federal.

Existem no espaço escolar: uma quadra poliesportiva, um parque, uma biblioteca, esta última está localizada no prédio da educação infantil, mas atende a toda a escola e seis banheiros completam o ambiente. Desses banheiros, dois se destinam aos funcionários e todo o lugar é adaptado. A escola possui uma arquitetura pensada na diversidade. Por ser edificada em dois pisos: o térreo e o superior, o espaço possui além das escadas, rampas de acesso. Podemos ter uma dimensão da descrição realizada nas ilustrações a seguir:

Ilustração 07 – Salas de aula e área coberta da escola



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ilustração 08 – Área de recreação



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ilustração 09 – Parque recreativo



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ilustração 10 – Quadra poliesportiva



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ilustração 11 – Biblioteca Visconde de Sabugosa (NEI/ CAP/ UFRN)



Fonte: www.nei.ufrn.br/pagina

Ilustração 12 - Laboratório de ciências



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Ilustração 13 - Laboratório de informática



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Considerando ser a escola da rede Pública Federal, encontramos nela uma equipe qualificada, que sempre tenta aperfeiçoar o atendimento aos educandos infantis. A sala do terceiro ano é assistida por três professoras Kívia Pereira de Medeiros Faria, Cibele Lucena de Almeida e Maria Rafaela Souza Soares. Sendo, as duas primeiras professoras de carreira e, a última, uma estagiária do curso de pedagogia da UFRN. No percurso da nossa pesquisa, a professora Cibele foi para outra turma substituir uma professora que pediu afastamento para cursar o doutorado e, no lugar dela, entrou a professora Patrícia Regina Vieira Viana de Andrade.

As professoras titulares já desenvolviam com seus alunos práticas de rodas de leitura utilizando-se da metodologia do andaime, fator que favoreceu para que encontrássemos uma turma com algumas habilidades de ler e discutir textos. Porém, eles não tinham segurança nem conhecimentos adequados sobre a poesia.

No segundo encontro literário, percebemos que mesmo sendo o ambiente escolar planejado para que a leitura aconteça, na escola ainda não existe uma sistemática de abordagem dos gêneros literários, eles são lidos em sua diversidade e as escolhas dos textos são feitas conforme as necessidades dos temas da aula ou dos temas geradores das pesquisas coletivas desenvolvidas pela turma.

O que de alguma maneira aponta uma das possíveis causas para que as crianças não tenham memórias duradoras nem conhecimentos suficientes sobre os gêneros lidos e tenham, apesar do investimento nas ações de leitura, um gosto e uma escolha guiada pelo senso comum. Dessa forma, quando solicitadas a falarem e a escreverem textos poéticos não apresentaram repertório de leituras poéticas expressivas.

Quanto à turma, essa era composta por vinte e um alunos, sendo treze meninas e oito meninos. Desses alunos, um deles é autista. Em algumas rodas de leitura, ele sentou conosco e interagiu, mesmo que raramente, confirmando o que dizíamos e demonstrando entusiasmo com pequenos sorrisos. Segundo a professora titular, ele tem progredido cada vez mais em seu processo de interação e tem deixado os outros alunos se aproximarem dele, o que já demonstra um avanço em seu processo de socialização e de aprendizagem.

No geral, os alunos foram todos muito receptivos e participativos nas atividades de leitura e discussão dos textos literários de Manoel de Barros e nas demais atividades propostas. O entusiasmo e a participação ativa dos alunos foram

tornando-se como sopros de vida na mobilização das nossas capacidades cognitivas, para juntos enfrentarmos os desafios de aprender a ler e a discutir poemas.

3.2 Categorias de análise

As categorias de análise elencadas nesta dissertação visam demonstrar uma compreensão possível da recepção estética dos textos poéticos de Manoel de Barros a partir do olhar da criança. Entendemos consoante Smith que: “‘categorizar’ significa tratar alguns objetos ou eventos como iguais, ainda que diferentes de outros objetos ou evento”. (SMITH, 1991, p.24, grifo do autor).

Sendo assim, mediante as intervenções dos alunos durante os encontros literários, tentaremos evidenciar nas intervenções por eles realizadas, durante a discussão dos poemas, trechos de fala que se tornaram razões explicativas para a compreensão da sensibilidade dos alunos que explicita valores de sentido sensorial, emocional, semântico e de construção de imagens que expressem a sensibilidade dos aprendizes com relação aos poemas lidos.

Entendemos, segundo Smith (1991), por sensibilidade, a disposição que a criança tem de construir sentidos para o mundo mediante as experiências anteriores e o que já sabe. “Nossa habilidade para extrair [construir] sentido do mundo, como nossa habilidade para recordar eventos, para agir apropriadamente e para prever o futuro é determinada pela complexidade do conhecimento que já possuímos”. (SMITH, 1991, p.32, grifo nosso).

A leitura das narrativas poéticas de Manoel de Barros, a observação às metáforas presentes no texto e às temáticas relativas à infância levam os aprendizes a construírem e a desenvolverem uma consciência estética que permita à compreensão do texto ancorada nas percepções dos aspectos sensoriais, emocionais, semânticos e imagéticos evocados pelo texto lido.

Entendemos que no processo de recepção dos textos, o leitor, guiado pela palavra, caminha por um conjunto de sensações, compreensões e construções de uma ideia de mundo. O corpo textual e o discurso dos poemas despertam o leitor para que eles criem cenas, elaborem cenários, paisagens e formas que darão vida ao texto, estabelecendo uma percepção por imagens de uma criação de vida.

Nessa construção imaginativa, o leitor aprendiz levará em conta o valor semântico, socialmente concebido para o signo linguístico e os novos campos de sentidos elaborados. Dessa forma, esperamos que os aprendizes passem a compreender as metáforas textuais com um significado múltiplo para além dos valores de sentidos conhecidos.

Corroboram, ainda, para a leitura textual as experiências de vida que o leitor agregou ao texto, suas vivências emocionais, sinestésicas, as quais foram despertadas pelas palavras fazendo com que o leitor transite no mundo literário com diversos níveis de aprofundamento.

O primeiro nível de leitura do texto se dá quase sempre no campo do sensorial. Nesse tipo de leitura, as figuras que acompanham o texto, as cenas criadas, o tipo de letra, o som, as cores, os materiais que suportam o texto, têm o efeito de despertarem o gosto e incitar a busca do prazer da leitura no leitor, considerando aquilo que agrada ou desagrade os seus sentidos. As evocações das sensações se dão também, quando componentes linguísticos do corpo textual despertam a sinestesia, que se configura como um modo de sentir corporalmente o efeito de sentido do texto lido.

Depois disso, a partir dos primeiros contatos com o texto, de maneira quase que simultânea, somos guiados por uma aproximação semântica e emocional para com o objeto textual lido. Semântica porque buscamos referências de sentido nas definições socialmente estabelecidas para o signo e emocional porque partindo das nossas experiências de mundo, tentamos compreender a definição do signo/palavra com nosso repertório de saberes. Segundo Martins (1994), formulamos que:

[...] quando uma leitura – seja do que for – nos faz ficar alegres ou deprimidos, desperta a curiosidade, estimula a fantasia, provoca descobertas, lembranças – aí deixamos de ler apenas com os sentidos para entrar em outro nível de leitura – o emocional. (MARTINS, 1994, p.48).

No nível da leitura emocional lidamos com os sentimentos evocados no momento da leitura, pois o texto nos faz lembrar situações, ambientes, conversas casuais, imagens, cenas ficcionais ou reais vividas em nosso mundo cotidiano ou imaginário. A fantasia despertada pela leitura da palavra liberta as emoções e evoca lembranças.

A leitura emocional conduz o desencadeamento do processo de identificação, segundo Jauss (1994; 2002), Amarilha (2013) e Martins (1982). A leitura emocional faz emergir um conjunto de possibilidades de sentir e nos coloca em um movimento de identificação ao vivermos a situação experimentada por outro, isto é, nos faz viver imaginativamente os dilemas do personagem de ficção. O processo de identificação caracteriza-se ainda como um processo de vivência fora de nós, vivemos a vida do personagem por alguns instantes.

Por meio dessa experiência de colocar-se no lugar do outro, podemos recusar o mundo do outro ou sairmos dela enriquecidos e capazes de ressignificar e reelaborar a nossa própria vida ou simplesmente, vivemos, na ficção, um mundo compensatório, cuja nossa realidade não é capaz de nos oferecer e, assim, podemos viver uma experiência catártica, em que há uma intensa libertação da realidade que nos massacra e nos aprisiona.

A esses níveis de leitura explicitados, acrescentamos um terceiro nível de leitura que julgamos essencial é a leitura semântica ou racional. Essa envolve um estudo intenso do texto, no qual, o leitor é levado a refletir sobre o cotexto e o seu contexto de produção; o texto e seu momento atual de recepção; os recursos do autor; o texto e as relações socioculturais e políticas que se correlacionam. Esse tipo de leitura leva o leitor a refletir e elaborar possibilidades de explicações para as tramas vividas no texto as quais podem levar a reflexões de resposta nos dilemas da esfera cotidiana.

Nesse processo de leitura semântica, o texto é enriquecido pelas proposições do leitor que se torna crítico e transforma suas potências de ações no mundo real. Nesse sentido, a leitura dos poemas de Manoel de Barros exerce papel relevante no desenvolvimento social e de autoconhecimento dos aprendizes, principalmente, porque os poemas tratam de temáticas que fazem com que eles repensem aspectos socioculturais, resgatem memórias das suas experiências sinestésicas, da sua infância e das suas experiências de mundo.

Quando neste trabalho nos referimos à memória, atribuímos a ela tanto o valor das experiências concretas (VYGOTSKY, 1994, p.66), quanto às aprendizagens anteriores guardadas na memória de longo prazo, descritas por Smith (1991): “As recordações que podemos nem lembrar de possuir, lembranças de um acidente na infância, por exemplo, podem vir à tona, desencadeadas talvez [pela leitura das narrativas poéticas]”. (SMITH, 1991, p. 117, grifo nosso).

Assim, para compreendermos a importância da leitura das narrativas poéticas como forma de desenvolver habilidades de leitura, da capacidade de compreensão das metáforas e o repensar a infância, descreveremos a seguir os encontros literários realizados com a turma do terceiro ano, no NEI/CAp/UFRN. A partir dos resultados gerados nos encontros de leitura, empreenderemos uma análise, em que as categorias de estudo elencadas vão sendo reveladas nas falas dos aprendizes referentes às suas compreensões, em virtude das discussões da leitura dos poemas do livro “Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros” (2008).

Daremos também destaque à metodologia do andaime como uma ferramenta pedagógica que proporciona ao professor mediador levar o aprendiz leitor ao encontro de uma experiência de leitura voltada para aprender a ler e a formar um repertório literário que considere o desenvolvimento estético e crítico do aprendiz, guiado pelas possibilidades lúdicas das palavras.

4 AS SEMENTES E OS FRUTOS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS ENCONTROS LITERÁRIOS

Ilustração 14 – Bordados da família Diniz Dumont



Fonte: “Exercício de ser criança” (BARROS, 1999, s.p.).

A SEMENTE E OS FRUTOS

A literatura para crianças é como uma semente de palmeira que, há mais de seis meses, um africano me vendeu, ali, para os lados do Martim Moniz. Num cesto pequenino tinha dez sementes ovais, duras, quase esquecidas. Era o seu negócio, tudo o que possuía, possivelmente o que lhe restava do seu país de sol e florestas onde talvez não regressasse mais. Afagava as sementes, tocava-lhes e garantia:

— Leve, senhora! Primeiro, põe na água oito dias, depois mete na terra e rega pouco- pouco. Quando estiver quase a esquecer que tem lá uma semente enterrada, vai ver que nasce uma folhinha verde. Depois, é só esperar, que vai crescer até ficar grande, assim!

(COLAÇO, 1998, p.7)

4 AS SEMENTES E OS FRUTOS

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS ENCONTROS LITERÁRIOS

O presente capítulo trata da descrição e análise dos dados das intervenções e expressões dos aprendizes, obtidos durante a aplicação dos encontros literários com a turma do terceiro ano do Ensino Fundamental. As sequências didáticas que deram origem aos encontros literários e que iremos agora descrever como se realizaram encontram-se nos apêndices, assim como as transcrições completas das aulas estão em anexos nesta dissertação.

Na realização desta etapa descritiva e analítica, consideramos além dos conceitos teóricos já explicitados, os estudos de Vygotsky (1994), Winnicott (1975), Jouve (2012), Martins (1994), Smith (1991) e outros que vão se tornando razões explicativas para nossas hipóteses interpretativas.

As análises a seguir realizam um aprofundamento descritivo de modo a fazer com que os leitores desse trabalho investigativo percebam nas intervenções dos aprendizes traços de fala que revelem a recepção estética das crianças à leitura da poesia de Manoel de Barros, considerando os sentidos (semânticos, emocionais sensoriais e de construção de imagens (ideias de mundo)) que as crianças atribuem a leitura das narrativas poéticas, principalmente, o valor semântico atribuído às metáforas presentes no texto, as quais serão evidenciadas pela professora mediadora e pesquisadora.

4. 1 Primeiro encontro literário: afinal o que é a poesia?

O primeiro encontro literário foi importante para compreendermos as relações dos nossos sujeitos aprendizes com o objeto de conhecimento com o qual estávamos propondo a intervenção: as narrativas poéticas de Manoel de Barros. Partimos para esse primeiro encontro na assertiva de que a palavra é um objeto com o qual podemos brincar e aprender, pois as narrativas poéticas de Barros (2008):

Lidam com toda uma ludicidade verbal, sonora, às vezes musical, às vezes engraçada, no jeito como vão juntando palavras, fazendo com que se movam pela página quase como uma cantiga, e ao mesmo

tempo [jogam] com os significados diferentes que uma mesma palavra possui. (ABRAMOVIC, 1989, p. 67, grifo nosso).

Levar os alunos ao encantamento pelos contornos melódicos, imagéticos e semânticos das palavras foi um dos nossos objetivos na promoção dos encontros literários. A razão para denominamos os eventos de leitura de encontro partiu da etimologia da palavra que guarda o sentido de comunhão entre seres e é justamente isso que a palavra poética oferece: uma comunhão dos seres pela expressão das ideias.

Se avaliarmos a acepção da raiz etimológica do verbo latino *incontrare* e do substantivo em língua portuguesa “encontro”, observaremos que os termos segundo o Novo dicionário brasileiro melhoramentos (SILVA, 1971, p. 733) têm o sentido de: “1. Embater-se. 2. Disputar, lutar, opor-se. 3. Achar. 4. Descobrir. 5. Junção de pessoas ou coisas que se dirigem para o mesmo ponto ou se movem em sentido oposto”. Tendo em vista esses sentidos, acreditamos que o termo “encontro literário” reflete de maneira valiosa os nossos objetivos, pois por meio do confronto de ideias e a reunião das mentes dispostas a ler e a discutir as narrativas poéticas é que esse trabalho foi possível de ser realizado. Assim, fazemos uma alusão, também, a formação de leitores que encontram por meio da leitura a si mesmo e aos outros.

No primeiro encontro literário, a frequência foi de um total de dezenove alunos. Tínhamos como objetivo geral, para esse encontro, identificar os conhecimentos prévios dos alunos sobre os textos de natureza poética. Quanto aos objetivos específicos: conceituar a poesia; lembrar as poesias conhecidas; observar qual a função prática que os sujeitos aprendizes atribuem para a poesia; além de apresentar a vida e a obra do autor, uma vez que suas narrativas poéticas tornar-se-iam o foco de nossas leituras.

Lançamos para o grupo de sujeitos aprendizes a seguinte pergunta: “[...] o que é a poesia? E, qual é a sua função?”, Em resposta a essas indagações, os sujeitos aprendizes afirmaram:

(02) **Mônica:** É um texto que pode emocionar as pessoas, é um texto que tem rimas, faz a gente lembrar de coisas especiais. [...]

(10) **Rosinha:** É uma coisa que a gente pode dá de presente para as outras pessoas.[...]

(12) **Rosinha:** Pode ser uma poesia de amor.

(13) **Magali:** Pode dá de presente de natal.

(18) **Humberto:** Professora, uma poesia também pode vim (*sic*) numa carta.

[...]

Essa etapa de levantamento dos conhecimentos prévios demonstrou-se bastante profícua. Observamos que Mônica apresentou bastante interesse e atenção, no momento da discussão inicial, expressando em sua intervenção seus conhecimentos prévios sobre o conceito de poesia – *“É um texto que pode emocionar as pessoas, é um texto que tem rimas, faz a gente lembrar de coisas especiais”*. (Mônica – dado 02). O sujeito aprendiz destaca os aspectos estruturais (a existência de rimas) e os efeitos de sentido (texto que provoca emoções e lembranças) para conceituar a poesia.

Na continuidade da discussão, os sujeitos aprendizes nos fizeram entender que conhecem sobre potenciais suportes para a poesia como o livro, que se torna suporte da poesia e objeto com o qual se presenteia – *“Pode dá de presente de Natal”*. (Magali - dado 13) ou até mesmo o papel: *“Professora, uma poesia pode vim (*sic*) numa carta”*. (Humberto - dado 18). As falas explicitadas dos sujeitos aprendizes demonstram que esses compreendem a poesia como veículo temático (amor e natal) e admitem a possibilidade da hibridização dos gêneros, mediante seus conhecimentos de mundo, evidenciaram que a poesia pode aparecer em outros gêneros como as cartas.

Em suas intervenções, os sujeitos aprendizes revelam serem herdeiros de um conceito que trata poesia e poema como conceitos sinônimos, sem diferenciar efeito e gênero, e buscaram formular um conceito para a poesia com base em composições que agregam a rima, combinação de letras ou sílabas que vão dar ritmo e sonoridade ao texto. É válido ressaltar que essa característica composicional é apontada pelos sujeitos aprendizes em diversos gêneros como os trava-línguas, as cantigas de rodas, as músicas e os poemas.

Além do aspecto sonoro, as crianças levantaram hipóteses sobre a existência de uma natureza sensível na palavra. Essa natureza sensível se faz percebida no discurso dos alunos, quando esses atribuem à poesia a possibilidade de ela tornar-se um presente, ou ainda, quando a poesia recebeu como função

marcar sentimentos plenos como o amor, uma data especial como o natal ou evocar lembranças e despertar as emoções.

Estas intervenções dos sujeitos aprendizes revelam que há uma qualidade nos textos de natureza poética que acorda os sentimentos e preenche o leitor/ouvinte. Observamos que, no geral, o valor que as crianças dão aos textos de natureza poética advém dos seus aspectos sonoro, semântico e emocional. Conforme Ezra Pound (2013), o aspecto sonoro corresponde à melopeia, arranjos de rimas e ritmos alcançados com o jogo de palavras. Quanto ao valor semântico, às reações emocionais e as sensoriais que o sentido causa no leitor estes são derivados da logopeia, capacidade que os sentidos presentes no texto literário têm de despertar a reflexão no leitor.

Outros fatores a serem destacados quando ocorrem às leituras emocional e sensorial dos textos é de que estas são reflexos das experiências e conhecimentos prévios do leitor: “A leitura emocional é mais mediatizada pelas experiências prévias do leitor, pela vivência anterior do leitor, tem um caráter retrospectivo implícito; se inclina à volta ao passado”. (MARTINS, 1994, p. 80). Fato comprovado nas respostas dos sujeitos aprendizes ao revelarem que a poesia, enquanto, efeito causa neles a evocação de lembranças.

Quanto ao aspecto sensorial, segundo Martins (1994, p.40), “A visão, o tato, a audição e o gosto podem ser apontados como os referenciais mais elementares do ato de ler” sensorialmente. Na fala dos sujeitos aprendizes, podemos destacar este aspecto na evocação da lembrança da sonoridade do poema: “*tem rimas*”. (Mônica – dado 02). O jogo lúdico dos sons incita o prazer de ler e ouvir as narrativas poéticas, sendo assim, a leitura sensorial dar a conhecer ao leitor aquilo que agrada aos seus sentidos.

Outro fator que também remete à leitura sensorial é à descoberta do livro e da própria poesia expressa nas cartas, como disse o sujeito aprendiz Humberto, como objeto especial a ponto de tornar-se um presente, ou seja, uma fonte de prazer.

Assim, todo o relacionamento do sujeito leitor com a palavra poética desencadeia uma atividade emocional e cognitiva, que produz um florescimento de emoções sobre o mundo.

Esse tipo de atribuição valorativa do aprendiz para a poesia nos faz lembrar o pensamento de Vicent Jouve: “[...] as obras de arte são objetos não utilitários, que

exprimem alguma coisa e aos quais é reconhecido um valor”. (JOUVE, 2012, p.21). Assim, os aprendizes em virtude de um contato anterior com alguns textos literários de natureza poética demonstram ter a capacidade de perceber que a palavra evoca memórias e presenteia o leitor com um estado de sentir e refletir sobre as emoções evocadas pelo texto lido.

Além de evocar lembranças, os sujeitos aprendizes atribuem para a poesia um conceito. Segundo Roseli Fontana (2000):

O sujeito utiliza menos as suas impressões imediatas para classificar os objetos, passando a isolar certos atributos dos objetos e a colocá-los em categorias específicas por uma relação com um conceito abstrato. A nova função da palavra, neste caso, é codificar a experiência, os objetos, em esquemas conceituais. (FONTANA, 2000, p.17-18).

Em se tratando dos aprendizes, sujeitos da nossa pesquisa, observamos que o conceito esquematizado para a poesia resulta dos seus processos de aprendizagens escolares, cotidianas e da interação entre os pares ocasionada pelo momento da discussão. Eles conceituam a poesia como um texto que tem rima e ritmo, é um conceito que descreve as formas que lhes são conhecidas dos textos poéticos.

Continuamos a abordagem dos saberes prévios dos aprendizes sobre a poesia, solicitamos que eles citassem algumas cantigas de roda ou versos dos quais elas já soubessem decorado.

(21) **PP:** E vocês sabem alguma poesia decorada? Algum versinho decorado?

(22) **T:** Não”.

Os sujeitos aprendizes disseram não conhecer nenhuma poesia ou verso decorado. Para não perder a oportunidade de compreendermos o universo e o repertório dos aprendizes, expandimos a proposta para uma atividade mais prática, sugerimos que na ausência das lembranças, eles registrassem versos ou os criassem. Assim, entregamos a eles pequenos cartões em branco e pedimos para que registrassem seus versos. A atividade foi bastante dinâmica e os aprendizes solicitaram a ajuda

da professora-pesquisadora para tirar dúvidas sobre a grafia de algumas palavras, e para solicitar uma opinião de como deveriam organizar os textos.

No momento do registro dos versos, todos os aprendizes estavam bastante animados, alguns se agruparam junto aos colegas mais próximos e planejaram o que iriam escrever, compartilhando seus registros com os amigos sentados ao lado, outros recorreram à professora-pesquisadora ou às professoras titulares para tirarem dúvidas sobre a escrita. Do total de aprendizes, seis não realizaram a tarefa no tempo proposto.

Os dados obtidos⁵ nesse processo revelaram que os sujeitos aprendizes ainda não apresentam um repertório de leitura de poemas que os auxiliem na seleção e expressão do gênero, diferenciando o poema de outros gêneros como os trava-línguas, as músicas e as cantigas de roda. Apesar de expressarem sentidos sobre o conceito de poesia, ainda não têm um conceito que possa explicar e diferenciar a natureza do gênero poema e o efeito poético nos diversos gêneros por eles elencados como poesias.

Nos registros I, II, III, IV e V, a seguir, encontramos trava-línguas pertencentes à cultura popular, os quais foram eleitos como textos poéticos pelos aprendizes.

Ilustração 15 – Texto I

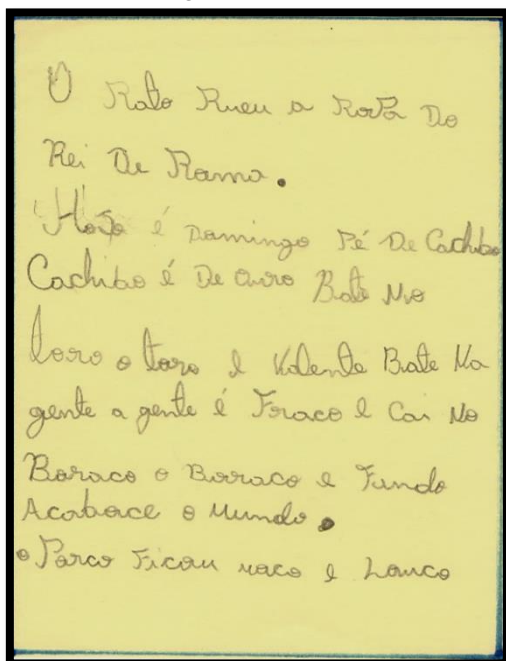
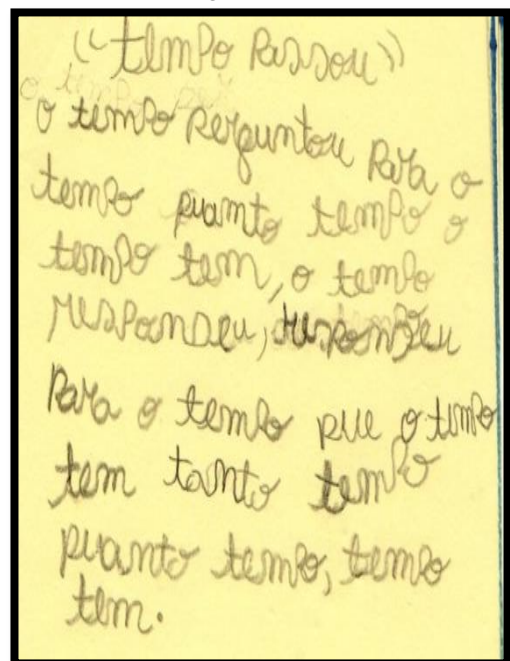


Ilustração 16 – Texto II



⁵ As ilustrações de número 14 ao número 25 são resultantes de dados gerados na pesquisa.

Ilustração 17 - Texto III

O doce perguntou para
o doce: o que mais doce
que o doce da licatata -
doce? O doce respondeu
para o doce que o que
é mais doce que o doce
da licatata - doce é o
doce da licatata - doce!
Hoje é domingo pi' de
cachimbo(?) e de ouro.

Ilustração 18 - Texto IV

A flor de clara
bela
Olha a flor de
glarabela que ela
molha na janela é a
flor amarela

HOJE É DOMINGO
Hoje é Domingo
Pé de cachibo cach
bo e de ouro bate
na touro o touro é
valente a gente é
fraco cai no buraco
o buraco é fundo o mundo
Alice o mundo

Ilustração 19 - Texto V

O RATO ROEU A ROUPA DO REI DE
ROMA, a rata roeu a
roupa da rainha de
roma. A RAINHA COMPROU
UMA ROUPA PRA O REI DE ROMA.
O RATO FICOU ARROCHADO E PERDEU O
RABO. O PORCO FICOU SURDO E
TOMOU UM SUSTO. O PORCO FICOU
SEM NARIZ E PERDEU O JAVALIZ.

Nesses registros, fica perceptível que os aprendizes associaram a estrutura ritmada do trava - língua com a concepção daquilo que para eles é a poesia: “uma produção que tem rimas”. (Mônica – dado 02). Entendemos que os trava - línguas “são fórmulas literárias tradicionais, rimadas também pelos toantes, conservando-se na lembrança infantil pelo ritmo fácil e coerente”. (CASCUDO, 1984, p.59). Os jogos

da linguagem verbal que formam esse gênero textual geram uma brincadeira sonora que consiste em dizer, com clareza e rapidez, versos ou frases com grande concentração de sílabas difíceis de pronunciar ou de sílabas formadas com os mesmos sons, mas em ordem diferente.

A hipótese que levantamos, com a ajuda da professora titular, para a rememoração de tantos trava - línguas é a de que o gênero tinha sido estudado pelos alunos, quando estes cursavam o primeiro ano. Desta maneira, houve uma evocação de dados, anteriormente, aprendidos que se interligaram com o conceito formulado para a poesia.

No texto IV, além do trava - língua existe um registro que é um intertexto do poema “A flor amarela”, de Cecília Meireles. O texto chamou nossa atenção porque se diferencia das demais produções textuais, motivação que nos levou a perguntarmos para a participante da pesquisa, depois do encontro de leitura, em que momento ela teve contato com o poema original. Ela nos disse que foi em uma apresentação da escola, não sabendo ao certo se no primeiro ou no segundo ano, em que participou de um evento em que ela e outra amiga declamaram o texto. Leiamos a seguir o poema original “A flor amarela” que deu origem ao intertexto IV - “A flor de Clara Bela”:

A Flor Amarela

Olha
a janela
da bela
Arabele.

Que flor
é aquela
que Arabela
molha?

É uma flor amarela.

(Cecília Meireles)

Seguindo com a análise dos registros, dois dados em particular chamaram-nos atenção, nesse levantamento inicial, foram os textos VI e VII.

Ilustração 20 - Texto VI

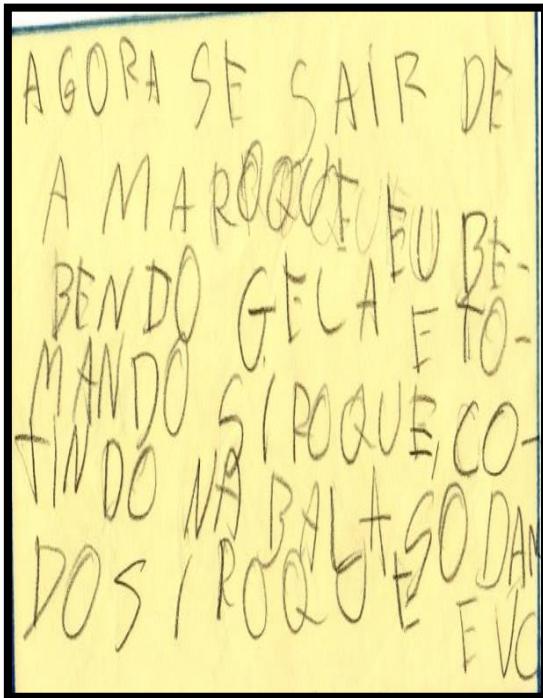
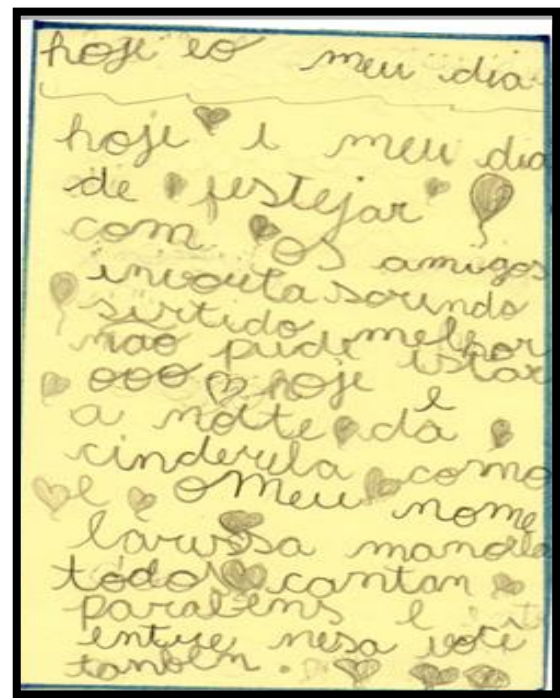


Ilustração 21- Texto VII



O texto VI é um trecho da música “Camarote”, dos compositores Neto Barros e Jota Reis, interpretada por Wesley Safadão (nome artístico). E o texto VII, trata-se de uma canção infanto-juvenil chamada “Hoje é o Meu Dia”, de autoria da atriz Larissa Manoela, que foi apresentada a grande massa em uma novela da televisão aberta, chamada “Cúmplices de um Resgate por Amor” (2016). Esses textos em muito divergem do repertório apresentado na escola, porém, empreendemos a hipótese de que foram lembrados pelas crianças em virtude de fazerem parte de um repertório vivencial do seu cotidiano familiar.

A respeito do repertório da vivência de mundo extraescolar Ostrower (1987) diz:

Toda atividade humana está inserida em uma realidade social, cujas carências e cujos recursos materiais e espirituais constituem o contexto de vida para o indivíduo. São esses aspectos, transformados em valores culturais, que solicitam o indivíduo e o motivam para agir. Sua ação se circunscreve dentro dos possíveis objetivos de sua época. (OSTROWER, 1987, p.43).

Seguindo o pensamento de Ostrower (1987), entendemos que os dados são reveladores de um estado de pouco cuidado com a formação infantil pelo qual passam algumas famílias. As crianças ao invés de terem contato com textos e música de qualidade literária e formativa, estão submetidas a uma cultura de

entretenimento de massa, perdendo parte do tempo de desenvolverem suas habilidades criativas e cognitivas.

Quanto à cultura de massa, pensamos que essa tem fins meramente reprodutivista com vista à produção de lucro para seus idealizadores, trazendo conteúdos imobilizadores da condição psíquica, humana e moral dos indivíduos. Opõe-se à cultura escolar, a qual pretende passar informações produtivas com o objetivo de transformar o educando. Assim, se faz necessário criar estratégias que levem os alunos a compreenderem a importância do acesso regular à leitura de literatura como um bem cultural que gera uma aquisição de múltiplos saberes.

Segundo dados revelados na entrevista final (Anexo C) pela professora titular, a escola, *locus* do objeto de pesquisa, tenta capacitar os alunos por meio de rodas de leitura, a desenvolver uma cultura leitora. Na rotina diária, da sala de aula, as professoras utilizam cerca de 30 a 40 minutos, das 5 horas totais de aula, para lerem e discutirem variados gêneros textuais. Essa medida, porém, ainda não têm se mostrado eficaz para despertar o gosto e a consciência da necessidade de ler nos alunos, a ponto de eles guardarem memórias duradouras de leituras.

Outra hipótese explicativa que encontramos para os aprendizes não revelarem tantas memórias da leitura de poesias é que os gêneros textuais lidos em sala de aula são selecionados pelos temas de pesquisa, sendo estes múltiplos e variados, não havendo um trabalho regular com os gêneros poéticos e especificamente os gêneros poema ou narrativo poético.

Verificamos que os poemas não aparecem com frequência na sala de aula do grupo do terceiro ano, objeto de estudo. Porém, observamos sua presença nas atividades extracurriculares promovidas em razão de eventos para datas especiais da instituição. Isso fica evidente mediante a análise do texto “VII: A flor de Clara Bela”, e as motivações que levaram a aprendiz a lembrá-lo.

Essa constatação nos faz refletir sobre o lugar da poesia na escola, ao serem lidos outros gêneros, os quais não lidam com o efeito poético em detrimento dos gêneros poéticos, a escola está deixando de assegurar o prazer derivado da experiência da leitura da poesia que trabalha com a surpresa dos novos sentidos para a linguagem, a experiência sensorial das rimas e do ritmo, as sensações evocadas pela palavra que ligam a cognição e o corpo ao mundo ao nosso redor, a visualização no poema pelo leitor dos seus sonhos, desejos, vontades, memórias,

afetos, emoções e vivências cotidianas, aguçando assim a sensibilidade e a empatia do leitor com o mundo, com outras leituras e com os seus semelhantes.

Avaliamos, mediante as informações conseguidas durante o primeiro encontro literário, que a construção de memórias de leitura nos aprendizes não está sendo formada devido à rapidez com que apreciam os gêneros lidos, sem uma reflexão prévia da função ou até mesmo a ausência da poesia na sala de aula como um repertório válido de incentivo a outras leituras.

Sabemos, conforme Vygotsky (1994, p.68), que “A verdadeira essência da memória humana está no fato de os seres humanos serem capazes de lembrar ativamente com a ajuda de signos”. No caso dos aprendizes, o evento escolar se constituiu em um signo que propiciou a retenção do poema de Cecília Meireles. Os dados revelam que os conteúdos vivenciados no encontro literário reavivou um conteúdo anterior. Isso de algum modo nos preocupa, pois, suscitamos hipoteticamente que as aulas de leitura da rotina diária tem se tornado um procedimento cotidiano não mediado por um estímulo eficiente capaz de promover a criação de memórias de leitura ou até mesmo indica a falta do trabalho com os gêneros poéticos em sala, como o motivo da ausência do repertório do gênero poema, na lembrança dos sujeitos aprendizes.

Diferentemente, os registros VIII, IX demonstram ser uma associação livre de palavras em que se procura encontrar a harmonia do verso.

Ilustração 22 - Texto VIII

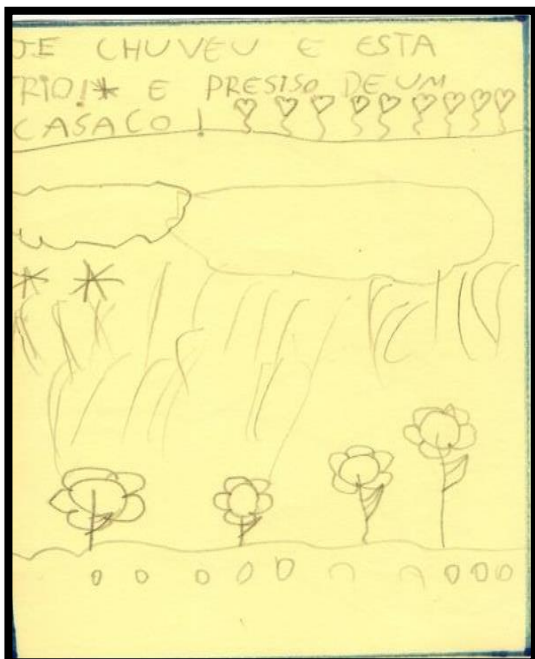
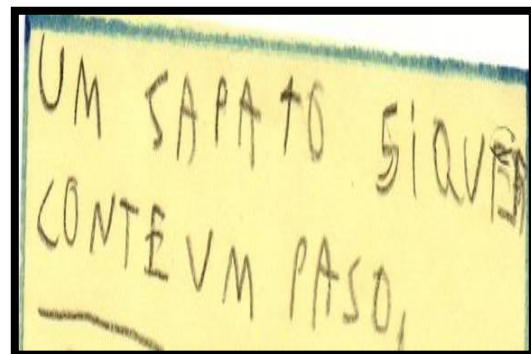


Ilustração 23 – Texto IX



Já os registros X, XI e XII demonstram ser uma tentativa metalinguística de explicar a poesia, em que o aprendiz lembrou alguns conceitos relevantes sobre o termo “poesia” e desenvolveu um texto criativo. O segundo registro, texto XI, tem como temática, o amor. E o terceiro registro, texto XII, fala sobre a bela paisagem do céu infinito.

Ilustração 24 - Texto X

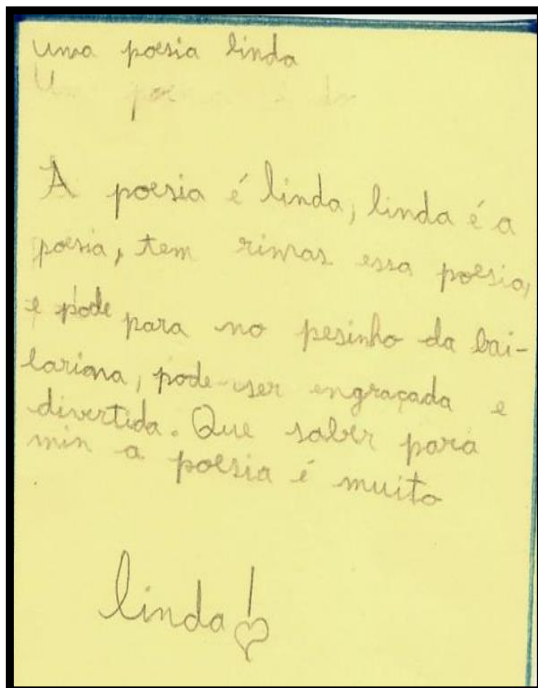


Ilustração 25 - Texto XI

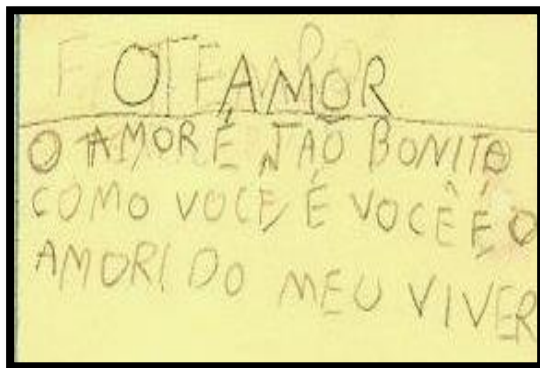
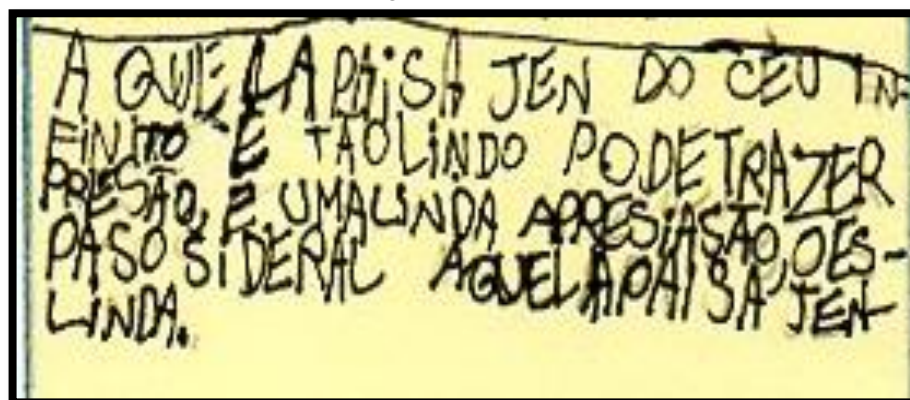


Ilustração 26 - Texto XII



A atividade inicial de sondagem dos conhecimentos prévios foi bem interessante, comprovando a carência que existe nos processos de ensino e aprendizagem da compreensão pelo professor e o aprendiz do conceito de poesia enquanto um efeito estético diferenciando-o em relação aos mais diversos gêneros como o poema, o trava - língua e a canção. Entendemos que para existir o efeito

poético não bastam apenas a estrutura e os recursos linguísticos ou melódicos, deve haver no conteúdo temático uma essência que mobilize a emoção e a reflexão. “A poesia é revelação da condição humana e consagração de uma experiência histórica concreta”. (PAZ, 2014, p.237). Assim, o efeito poético faz com que pela leitura dos textos poéticos encontremo-nos com nos mesmos, com os outros e com a história que nos liga ao universo.

Após a atividade de sondagem dos conhecimentos prévios, prosseguirmos o encontro de leitura com uma conversa que visava apresentar para os aprendizes o poeta Manoel de Barros e alguns versos seus, também procuramos abrir espaço para as crianças compartilharem as produções textuais que elaboraram na primeira etapa com os demais colegas de sala. Nesta conversa, inicialmente, falamos sobre a vida e a obra de Manoel de Barros.

(59) **PP:** Vocês conhecem Manoel de Barros?

(60) **PP:** Vocês imaginam quantos anos Manoel de Barros deve ter?

(66) **Hiro:** Cinquenta.

(67) **Xaveco:** Cento e cinquenta.

(69) **Quinzinho:** Noventa.

(75) **PP:** Certo! Pois vou então, apresentar Manoel de Barros para vocês.

(77) **PP** ((mostra slide com a fotografia de Manoel de Barros)): Olha! Manoel de Barros é esse senhor aqui. Ele escreve poesias para ensinar por meio delas muitas coisas para todos nós.

(78) **Quinzinho:** Ele já morreu?

(79) **PP:** Ele já morreu. Mora lá no céu Manoel de Barros.

(80) **Maria Cebola:** Ele tem quantos anos?

(81) **PT:** Não, não é bem assim que se pergunta.

(83) **Mônica:** Quantos anos ele tinha.

Ilustração 27 - Slide I - primeiro encontro literário



Nome: Manoel Wenceslau Leite de Barros

Nascimento e falecimento: 19 de dezembro de 1916 – 13 de novembro de 2014

Profissão: Graduado em Direito, poeta e criador de gado.

Produção: 34 obras poéticas

Premiações: 13 prêmios

MANOEL DE BARROS
—
Memórias Inventadas
As Influências de Manoel de Barros

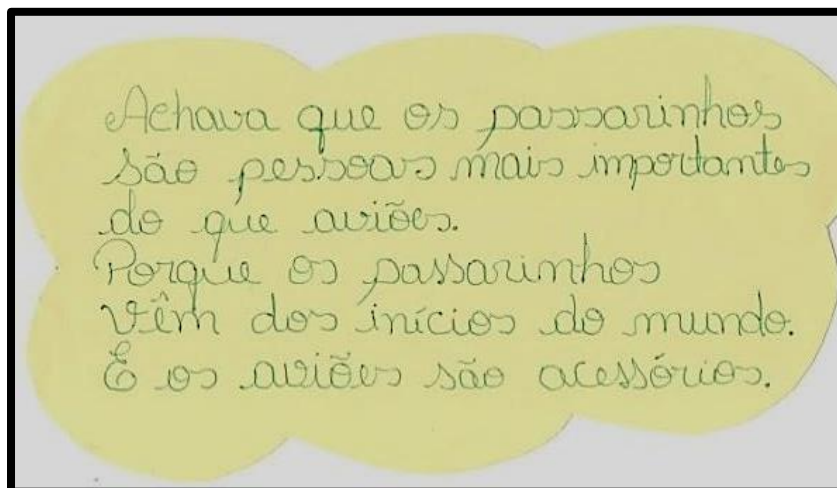
Fonte: Dados da pesquisa.

Observamos que a imagem referente à foto de Manoel de Barros começou a aproximar mais os sujeitos aprendizes do poeta e fez com que as crianças realizassem previsões sobre aspectos da vida do autor, a exemplo da idade. Seguimos o encontro com a leitura e a discussão de alguns versos do poeta, intercalados com a leitura de alguns registros dos versos que os sujeitos aprendizes produziram, assim, esperávamos que eles começassem a perceber que todos têm capacidade de se organizar e de se expressar por meio da palavra.

Estabelecemos, no momento da leitura e discussão dos versos de Manoel de Barros, uma relação dialética mediador/aprendiz com o uso dos protocolos de leitura por andaime. Ao lermos os versos do poeta, a interação favoreceu a formação do repertório sobre o objeto de conhecimento dos sujeitos aprendizes: os poemas do autor citado.

Os questionamentos aplicados aos versos do autor foram elaborados com perguntas que permitiram o exercício da criação de previsões interpretativas e respostas criativas, que envolveram a semântica das palavras mediante o exercício da voz infantil. Vejamos, logo a seguir, a seleção de alguns versos do poeta e apreciemos análises das intervenções dos aprendizes:

Ilustração 28 – Verso I



Fonte: Cantigas por um passarinho à toa. (Barros, 2007, n.p.).

Dados de Fala gerados após a leitura do verso de Manoel de Barros, durante o primeiro encontro literário:

(100) **PP:** Vocês acham que os passarinhos são pessoas mais importantes que os aviões?

(101) **Mônica:** Sim.(...)

(103) **Maria Cebola:** Porque são seres vivos.(...)

(105) **Mônica:** Eu acho que é,,é, eles,, eles comem minhocas, polinizam as flores, eles espalham sementes.

(106) **PP:** Além disso, o que os passarinhos nos dão todas as manhã?

(107) **Humberto:** O canto. É muito bonito anima a manhã.

(108) **Hiro:** Acorda a gente.

As análises desses dados permitiram identificar que a poesia despertou um olhar do observador infantil sobre a função e a atividade dos pássaros. A grandeza do passarinho está na sua vitalidade, na sua capacidade de espalhar sementes, polinizar as flores e gerar novas formas de vida.

O canto do passarinho na visão do aprendiz Humberto: “*anima a manhã (...)*” (Humberto – Dado 107). O aprendiz recriou para si sensorialmente e emocionalmente o canto do passarinho, pois, o canto da ave já não é mais qualquer canto, mas é um canto mágico da vida, que desperta o homem do seu sono.

Essa função citada pelo aprendiz de animar a manhã nos fez lembrar o aforisma de Hipócrates, considerado o pai da medicina, que há séculos atrás disse: “O sono é o ensaio para a morte, o acordar é o ensaio diário para a ressurreição”. Desse modo, o passarinho, em nossa leitura em face da resposta do aluno é o grande responsável por acordar os homens e despertar a humanidade do seu sono.

Essa experiência de discussão lembra-nos os ensinamentos de Ostrower:

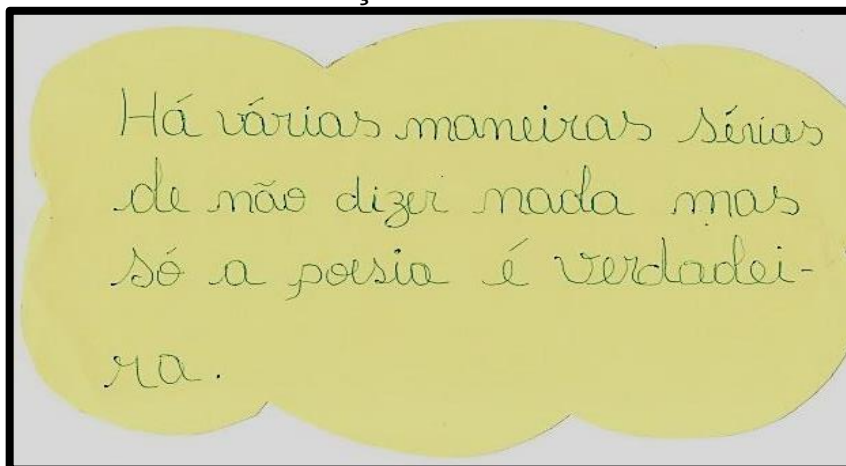
O poder criador do homem é sua faculdade ordenadora e configuradora, a capacidade de abordar em cada momento vivido a unicidade da experiência e de interligá-la a outros momentos, transcendendo o momento particular e ampliando o ato da experiência para um ato de compreensão. (OSTROWER, 1987, p.132).

Nesse encontro literário, observamos que os sujeitos aprendizes interligaram saberes adquiridos em sua experiência com o mundo factual ao observar a vida dos pássaros: “(...) são seres vivos”. (Mônica – Dado 103); “(...) comem minhocas, polinizam as flores, eles espalham sementes”. (Mônica – Dado 105). Eles tiveram a experiência por alguns instantes da imagem do mundo proposto pela poesia.

Além disso, os aprendizes rememoraram a sinestesia do amanhecer, de tal forma, que a sinestesia poética levou o aluno a metaforizar a manhã, atribuindo-lhe características e sentimentos humanos: “(...) *Anima a manhã*”. (Humberto - 107). Segundo Merleau-Ponty (2006), as sinestesias são: “sensações diferentes (sensações visuais dadas pelo olho, auditivas pelo ouvido etc.) [...] trata-se de um conjunto de dados sentidos por intermédio do corpo *inteiro*”. (MERLEAU-PONTY, 2016, p. 118, grifos do autor). Ao relembrares as diversas percepções das experiências corpórea da vida, os aprendizes demonstram que no momento da leitura o cognitivo se liga ao corpo. Por meio das respostas dos aprendizes podemos começar a compreender que a produção de sentidos envolve relações diversas do leitor com o mundo que ultrapassam o campo da semântica das palavras.

Prosseguindo em nosso encontro literário, lemos o “texto X: Uma Poesia Linda”, criado pelos aprendizes e o associamos à leitura e discussão ao seguinte verso de Manoel de Barros:

Ilustração 29 – Verso II



Fonte: Livro sobre o nada. (BARROS, 1966, p.67).

Em relação a esse poema os sujeitos aprendizes expressaram:

(154) **PP:** Vocês acham que a poesia é verdadeira?

(155) **Turma:** Sim!

(157) **PP:** Por que a poesia é verdadeira?

(160) **Magali:** Porque pode falar do que a gente sente.

(161) **Tina:** Pode falar de coisas felizes.

(163) **Anjinho:** Eu acho que a poesia pode falar de coisas verdadeiras e outras vezes de invenção.

Consideramos que os sujeitos aprendizes reconheceram, por intermédio da palavra do poeta, haver uma verdade na poesia, derivada da transmissão de um saber reflexivo sobre o mundo. Na compreensão dos aprendizes, a poesia pode falar sobre verdades relacionadas às emoções, às experiências felizes, ou pode ser fruto da invenção.

Nessa discussão, em especial, percebemos o intercâmbio das categorias da compreensão semântica e da emocional, ao serem explorados os motivos pelos quais a poesia é verdadeira, o aluno apresenta um conceitual: *“Porque pode falar do que a gente sente”*. (Tina - 158). E emocional ao associar a palavra do poeta com os sentimentos que a palavra pode evocar no leitor.

Entendemos, com essa troca de experiência de leituras, que a palavra inaugura um olhar sensível e indagador no leitor, o qual se encontra com suas mais profundas emoções. Compreendemos que se na visão dos aprendizes, o saber anunciado pela poesia não tem relação direta com o mundo real, o estranhamento não suspende a compreensão, afinal, a poesia é o espaço em que a mentira poética, “uma mentira inventada no real que se realiza em verso e em prosa. Essa mentira é chamada de ficção (...)” (KIRINUS, 2011, p.23), ganham *status* de verdade pela capacidade inventiva do autor e do leitor.

Depois dessa etapa de discussão, mediada com alguns versos do poeta Manoel de Barros, trouxemos para o cenário discursivo da aula uma maleta com os livros do autor que foi posta no centro da roda de leitura, no início da nossa conversa. Nesse momento, os sujeitos aprendizes folhearam e conheceram os livros. Segue, logo abaixo, uma imagem da maleta e a listagem dos livros apreciados:

Ilustração 30 – Maleta com os livros



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

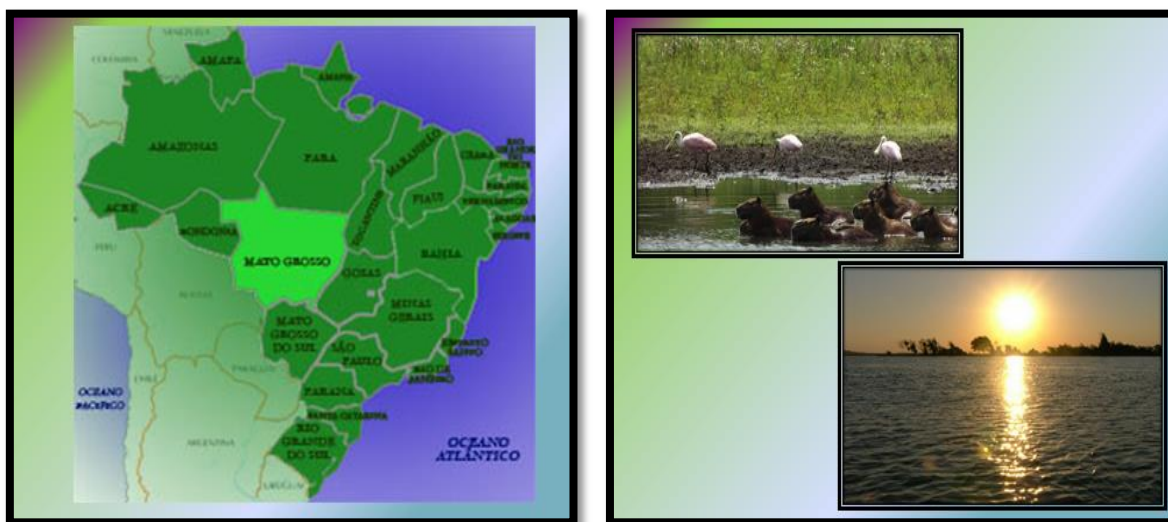
Lista dos livros contidos na maleta:

- 1) O Fazedor de Amanhecer (2001);
- 2) Exercícios de Ser Criança (1999);
- 3) O Livro sobre o Nada (1996);
- 4) O Livro das Ignorâncias (2009);
- 5) Retrato do Artista Quando Coisa (2009);

- 6) Poeminhas Pescados numa Fala de João (2001);
- 7) Cantigas para um Passarinho à Toa (2007);
- 8) Poeminha em uma Língua de Brincar (2007);
- 9) O Meu Quintal é Maior do que o Mundo - Antologia (2015);
- 10) Poemas Concebidos sem Pecado e Face Imóvel (2016);
- 11) Memórias Inventadas: As Infâncias de Manoel de Barros (2008).

Depois mostramos mais alguns slides com a localização no mapa do Brasil do lugar em que Manoel de Barros nasceu e imagens das paisagens naturais da cidade de Cuiabá (Mato Grosso). Assim, fornecemos outras informações aos aprendizes e preparamos os caminhos para a compreensão do poema “Auto-retrato falado” que seria lido em nosso segundo encontro literário.

Ilustração 31 – Slides II – Primeiro encontro literário



Fonte: www.google.com.br/Imagens.

Os alunos ficaram muito animados com os slides, ouviram atentamente a fala da professora-pesquisadora. Notamos que a maleta com os livros tornou-se o grande atrativo, pois todos os sujeitos aprendizes queriam pegar nos livros e folheá-los. Um dos aprendizes admirou-se com o título do livro “Livro sobre o Nada” e fez uma pergunta sobre ele:

(206) **Hiro:** “Livro sobre o Nada”, se o livro é sobre o nada como é que vai ter alguma coisa,, aí dentro? Hei!

(207) **PP:** Mas tem muita coisa.

A animação com os livros foi intensa. Eles folhearam e observaram os livros com curiosidade. No final desse primeiro encontro, entregamos para os alunos uma caixa de madeira ornamentada com a imagem da capa do livro de Manoel de Barros.

Ilustração 32 – caixa/ livro



Fonte: Arquivo pessoal da pesquisadora.

Essas caixas serviram para que os aprendizes guardassem e fizessem a coleção dos poemas que seriam entregues impressos e lidos ao longo dos encontros literários. Eles também gostaram muito de saber que ao final de todos os encontros, cada um levaria a sua caixa de poemas para casa.

4.2. Segundo encontro literário: auto-retrato falado

A partir do segundo encontro literário, os nossos objetivos de perceber como os sujeitos aprendizes interpretam os sentidos e criam previsões semânticas e imagéticas sobre as narrativas poéticas vão ficando mais evidentes. Para aquele encontro, tínhamos como objetivo geral ler e discutir a narrativa poética: “Auto-retrato Falado”. Quanto aos objetivos específicos intencionávamos conhecer mais um pouco sobre a vida de Manoel de Barros e sua relação com a poesia, criar hipóteses e inferências sobre o texto e escrever o autorretrato da turma.

A frequência da turma nesse encontro foi de dezessete alunos no total. O segundo encontro literário começou com algumas perguntas de pré-leitura e a

criação de previsões sobre o que viria a ser tratado na narrativa poética, chamada: “Auto-Retrato Falado”.

(05) **PP:** O poema que a gente vai ler hoje se chama Auto-retrato.

(06) **PP:** O que vocês pensam quando escutam essa palavra autorretrato?

(07) **Tina:** É algo para desenhar a si mesmo.

(08) **PP:** Isso mesmo! Ele faz o retrato de si mesmo.

(09) **PP:** Vocês já fizeram um auto-retrato?

(10) **Magali:** Eu já.

(11) **Magali:** A gente desenha a gente mesmo.

(12) **Magali:** Do jeito que a gente é.

(09) **PP:** Vocês já fizeram um auto-retrato?

(10) **Magali:** Eu já.

(14) **Humberto:** É quando a gente desenha a gente, ou tira uma foto da gente, falando como é.

(15) **Tina:** É quando a gente faz o retrato de nós mesmos do ombro pra cima.

Percebemos, nas intervenções dos sujeitos aprendizes, que eles desenvolveram um raciocínio semântico a partir do lexema “autorretrato”. O gênero textual, ao qual o título do poema remete, segundo a professora titular, havia sido estudado no início do ano letivo de 2016, nas aulas de língua portuguesa. Essa experiência anterior com o gênero fez com que os aprendizes trouxessem para a discussão a experiência da produção de desenhos e fotos que são formas de representação deles mesmos.

Avançando, perguntamos:

(16) **PP:** Certo! Mas, será que a gente pode se autorretratar com palavras?

(17) **Denise:** Pode.

(18) **PP:** Como?

(19) **Denise:** Dizendo como a gente é. [...]

(22) **PP:** O que vocês pensam que Manoel de Barros vai falar sobre ele?

(23) **Humberto:** Como ele é.

(24) **Denise:** Como ele fez os livros.

As elaborações de previsões dos sujeitos aprendizes nesse trecho da discussão são formadas a partir do raciocínio experiencial, dedutivo e lexical. Experiencial porque o conteúdo das falas refletem aprendizagens adquiridas no primeiro encontro literário, situação em que eles conheceram o autor, alguns versos e os livros escritos por ele e as respostas elaboradas levam em consideração a experiência anterior com o gênero textual. Dedutivo porque se o poema leva o nome de autorretrato, certamente, há uma descrição de si mesmo, logo, Manoel de Barros falará sobre como ele é e como ele fez os livros. Por fim, lexical porque todas as previsões foram geradas a partir do trecho do título: “Auto-Retrato” e dos conhecimentos prévios aprendidos, no início do ano letivo, sobre o gênero. Além disso, por saber um pouco da vida e obra de Manoel de Barros, os aprendizes levantaram hipóteses de dados que devem estar contidas no poema “Auto-retrato Falado”: “*Como ele é*”. (Humberto – Dado 23). E, “*Como ele fez os livros*”. (Denise – Dado 24).

Na sequência, a professora-pesquisadora lançou perguntas que evocavam memórias da aula anterior relacionadas à vida de Manoel de Barros, que foram referências constantes no poema lido.

(25) **PP:** Vocês lembram onde ele nasceu? (...)

(26) **T:** Ele nasceu::ele nasceu ((silêncio))

(27) **PP:** Vocês lembram se foi no interior ou na cidade?

(28) **Anjinho:** Acho que no interior.

(29) **Dorinha:** Era no interior.

(31) **PP:** E o que vocês pensam que ele vai falar de Cuiabá?

(32) **Denise:** Ele deve falar que tem algum parente lá.

(34) **PP:** Como o pantanal é um interior, a paisagem deve ser diferente da paisagem da cidade. O que vocês acham que ele vai dizer que tem lá?

(35) **Denise:** Casas.

(36) **Magali:** Animais.

(37) **Dorinha:** Árvores.

(38) **Chico Bento:** Uma paisagem muito bonita.

Os alunos lembraram cenas do lugar em que Manoel de Barros nasceu, as quais poderiam constar no poema. Em seguida, procedemos à leitura do poema:

Auto-retrato falado

Venho de um Cuiabá garimpo e de ruelas entortadas.

Meu pai teve uma venda de bananas no Beco da Marinha, onde nasci.

Me criei no Pantanal de Corumbá entre bichos do chão,
pessoas humildes, aves, árvores e rios.

Aprecio viver em lugares decadentes por gosto de estar
entre pedras e lagartos.

Fazer o desprezível ser prezado é coisa que me apraz.

Já publiquei 10 livros de poesia; ao publicá-los me sinto como que
desonrado e fujo para o Pantanal onde sou abençoado a garças.

Me procurei a vida inteira e não me achei — pelo que
fui salvo.

Descobri que todos os caminhos levam à ignorância.

Não fui para a sarjeta porque herdei uma fazenda de gado. Os bois me
recriam.

Agora eu sou tão ocaso!

Estou na categoria de sofrer do moral, porque só faço
coisas inúteis.

No meu morrer tem uma dor de árvore.

(BARROS, 2009, p. 103)

Depois, realizamos a discussão de pós-leitura, com base na exploração vocabular e na compreensão do sentido daquilo que o poema revelou sobre a atividade de escrever poesias.

(48) **PP:** Vamos lá! Vamos pesquisar as palavras? Tem alguma palavra que vocês não sabem o que significa?

(49) **Marina:** Ocaso.

(50) **Maria Cebola:** Corum/

(51) **PP:** Vamos por versos.

(52) **PP** ((reler o primeiro verso)): Venho de um Cuiabá garimpo e de ruelas entortadas.

(53) **PP**: Vocês sabem o que é um garimpo?

(54) **Mônica**: Garimpo é onde as pessoas pegam ouro.

(55) **PP**: O garimpo é um lugar onde as pessoas tiram ouro e pedras preciosas que estão misturadas na terra dos rios. Corumbá era uma cidade conhecida por suas fontes de minérios da terra.

(56) **Denise**: E o que são ruelas?

(57) **PP**: Ruelas são ruas pequenininhas. Ruas cheias de curvas. Ruas entortadas.

(58) **Maria Cebola**: Ruas estreitas.

(59) **PP**: Ruas estreitas. Muito bem!

(60) **PP**: Aí aqui: Meu pai teve uma venda de bananas no Beco da Marinha, onde nasci.

(61) **Maria Cebola**: Aí já entendemos. O que é desonrado, hein!

(62) **PP**: Desonrado. Ele sente envergonhado por fazer poemas. Ele, o poeta não se sente muito honroso.

(63) **PP**: Vocês acham que fazer poema é uma coisa importante?

(65) **Chico Bento**: Eu acho que sim.

(66) **PP**: Por que será então que o poeta se sente desonrado, envergonhado em fazer poemas?

(67) **Rosinha**: Porque as pessoas falavam dele, tipo que isso não tem importância.

Durante a discussão do poema, a exploração semântica do léxico foi importante para os sujeitos aprendizes. Uma das palavras que chamou a atenção dos sujeitos aprendizes foi “desonrado”. O poema diz que o poeta se sentia desonrado com sua atividade de escritor. Perguntamos às crianças: “qual o possível sentido metafórico contido nessa palavra?” Elas disseram que a falta de importância que as pessoas atribuíam ao poema é que dava essa sensação de desonra no poeta. Entretanto, os aprendizes consideram fazer poemas algo muito importante. Observemos que a compreensão do sentimento do fazer do poeta pelo aprendiz, torna-se uma imagem poética pertinente.

A imagem poética ocorre quando as palavras do texto são capazes de formar na mente do leitor uma representação de pessoas, paisagens, sentimentos, etc. Segundo Massaud Moisés (1995): “O leitor ‘vê’ no texto a concretização verbal (imagens visíveis) da representação mental (imagens psicológicas) de um objeto sensível”. (MOISÉS, 1995, p.284, grifos do autor).

Nesse sentido, observamos que no avanço da leitura do poema, o leitor aprendiz vai formando uma ideia dos lugares em que o poeta viveu e dos seus sentimentos, demonstrando avanços na compreensão da leitura e na efetivação da aprendizagem e memorização de informações aprendidas sobre Manoel de Barros, no primeiro encontro literário: “Agora a gente só sabe fazer desenhos verbais com imagens”. (BARROS, 2008, p.169).

Percebemos também, porém, somente na fase de análise dos dados, que a atividade de exploração vocabular poderia ter sido feita antes da leitura, assim, teríamos ofertado andaimes (ajudas) mais significativas que possibilitassem a construção das imagens pelos sujeitos aprendizes, ampliando a compreensão do texto.

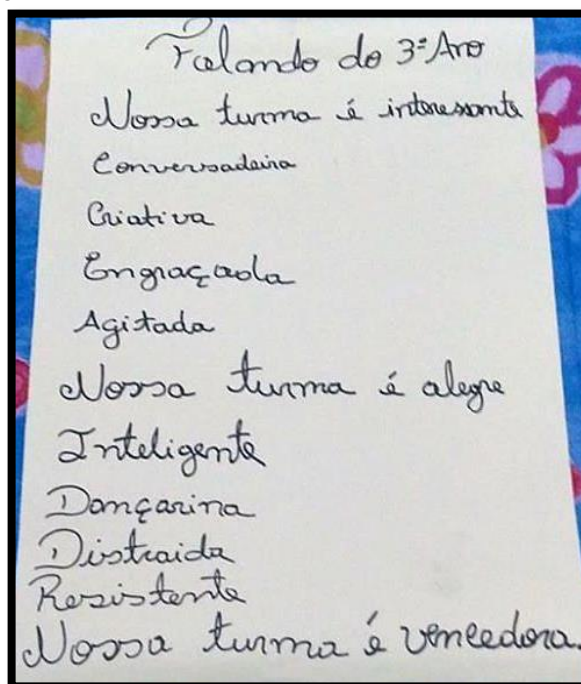
Depois desse primeiro momento de discussão do texto, o encontro literário teve continuidade, assistimos a um vídeo-documentário chamado “Só Dez por Cento é Mentira”, produzido por Pedro Cezar. O vídeo é composto por uma entrevista feita, no ano de 2010, com Manoel de Barros. Esse vídeo-documentário chamou bastante atenção dos alunos. Ver a imagem e ouvir a voz do poeta aproximou-o dos sujeitos aprendizes de maneira mais concreta.

Os alunos estavam tão atentos que perceberam, durante a amostra cinematográfica, trechos dos poemas que havíamos lido, até aquele momento, e chamaram a atenção da professora mediadora para esta constatação: “*Ele falou coisa que a gente leu aqui*”. (Maria Cebola - dado 111). Avaliamos que essa intervenção demonstra o quanto os aprendizes aumentaram o repertório e criaram memórias sobre os poemas lidos no primeiro encontro literário, sendo capazes de recordarem os textos e identificarem passagens dos poemas lidos no vídeo-documentário.

Movidos pela dedicação da turma, após assistirmos ao vídeo documentário, propusemos aos aprendizes que eles criassem o autorretrato da turma em forma de poema. Utilizamos como suporte para escrita uma cartolina e iniciamos um novo

ciclo de discussão para saber cada palavra que deveríamos escrever nesta produção escrita. Leiamos o texto elaborado pelos aprendizes:

Ilustração 33 – Autorretrato da turma do terceiro ano



Fonte: Dados da pesquisa.

Nessa atividade, a professora-pesquisadora foi a escriba e a mediadora da turma, os sujeitos aprendizes foram participativos e quando ficávamos com dúvidas sobre a palavra adequada, era escrita aquela que a maioria da turma decidisse ser apropriada. Os aprendizes interagiram de maneira satisfatória, demonstrando entusiasmo e alegria.

Utilizando-se da maneira própria de expressão dos alunos dessa faixa etária, eles criaram um poema com estrutura lexical que se repete: “*Nossa turma é*”. Em um estilo de versos semelhantes, observemos que na liberdade do criar, na aliteração de alguns versos, nasceu o ritmo. Assim, a turma realizou poeticamente a tarefa de se autorretratar, tornou-se ludicamente escritora.

Os encontros literários, até então empreendidos, têm-se constituído eventos de leitura motivadores da elaboração pelos aprendizes de respostas pessoais e criativas. Percebemos que a andaimagem, enquanto abordagem metodológica, no processo de leitura, retira o aluno de uma condição passiva para uma postura discente ativa, realizando um trabalho colaborativo e comunicativo com seus pares,

favorecendo, assim, a internalização de aprendizagens duradouras, motivados pela poesia de Manoel de Barros.

Os alunos, durante a atividade, estavam bastante animados, foram participativos e expressaram isso por meio de agradecimentos e abraços, no final do encontro literário, agradeceram à professora-pesquisadora pela aula e, principalmente pelo vídeo.

4.3 Terceiro encontro literário: escova

O terceiro encontro literário começou com a estruturação do nosso ambiente de leitura, o acolhimento da turma e a composição da paisagem sonora, para que as conversas paralelas não prejudicassem as nossas discussões. O encontro, naquele dia, obteve a frequência de dezessete aprendizes. Tínhamos como objetivos levar os sujeitos aprendizes a fazer previsões para o texto; refletir sobre o texto e pensar nos sonhos do que se quer ser quando crescer. Para isso, lançamos a primeira pergunta de pré-leitura aos aprendizes, sem que eles tivessem o texto em mãos.

- (03) **PP:** O que vocês pensam que um poema chamado escova vai falar?
- (04) **Tina:** Vai falar de escovar os cabelos.
- (05) **Marina:** Escovar os dentes.
- (06) **Humberto:** Escovar o nariz.
- (08) **Cebolinha:** Escovar o corpo.
- (11) **Hiro:** Escovar o pelo do cachorro.

As falas de número quatro ao número onze revelam que os alunos seguiram, inicialmente, um plano de raciocínio denotativo e compreenderam a palavra ‘escova’ associando-a ao objeto factual e sua utilidade. Nas suas previsões iniciais, o poema somente poderia falar de coisas ligadas a um objeto e a uma função do mundo real.

A surpresa dos alunos veio na sequência da discussão, quando passaram a conhecer a capacidade desautomatizadora da linguagem poética. O conceito de desautomatização está relacionado à linguagem literária, que “[...] “coloca em primeiro plano” a própria linguagem: tornando-a estranha [...]”. (CULLER, 1999, p.35,

grifos do autor). Assim, as palavras saem de um plano de sentido automático e denotativo para um plano plurissignificativo desautomatizado que tende à conotação.

Para mobilizar o entendimento dos sujeitos aprendizes sobre essa qualidade literária, lançamos a segunda pergunta: “*Vocês pensam que a escova de Manoel de Barros deve ser uma escova comum?*”, observemos as respostas:

(13) **Mônica:** Não.

(14) **Cebolinha:** Deve ser uma escova sensacional.

(15) **Mônica:** Deve ser uma escova do pensamento assim ::: uma escova que era muito bonita.

(16) **Anjinho:** Uma escova poética.

Verificamos que ao mobilizar o pensamento sobre a relação da escova com a ação de criar poesias, os sujeitos aprendizes entraram nos caminhos da interpretação metafórica para a palavra “escova”. Os leitores começaram a entender que a palavra na poesia deixa de ter um significado literal e ganha uma amplitude de significado representacional para além daqueles que foram culturalmente estabelecidos.

Os aprendizes ao dizerem que a escova é “uma escova do pensamento”, “uma escova poética”, sinalizam uma abertura semântica para a compreensão do texto. Acompanhando essa abertura de horizontes, lançamos mais algumas perguntas, retomando as últimas de falas dos aprendizes:

(17) **PP:** Uma escova poética. Vocês já viram uma escova poética?

(18) **T ((em coro)):** Não. (...)

(20) **PP:** Não viram uma escova poética. Como é que vocês imaginam que deve ser uma escova poética? (...)

(22) **Pipa:** Uma escova que quando você passa ela, vira um poema.

(23) **PP:** Quando você passa a escova, vira um poema, é isso?

(24) **Pipa:** Isso.

(30) **Marina:** Uma escova que faz poesias.

(32) **PP:** Você tem uma escova que faz poesia?

(33) **T:** Não.

(34) **PP:** E dentro da nossa cabecinha, será que tem uma escova que faz poesia?

(35) **Rosinha:** Tem, tem, ah::: a criatividade.

Considerando as falas dos sujeitos aprendizes, eles começaram a entender o sentido lúdico das palavras, em que a brincadeira poética faz com que as palavras ganhem plurissignificação. A palavra 'escova' já não remete mais a um objeto material, seu sentido se liga à imprecisão da forma, chegando a um sentido diverso do conhecido e automatizado. "A analogia parte de um "não saber", que faz ponte com o sabido e que compreende ou quer compreender um novo saber". (KIRINUS, 2011, p.60, grifos do autor).

Depois de realizadas as previsões iniciais, realizamos a leitura do poema:

Escova

Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhando, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.

(BARROS, 2008, p.15)

Ao finalizarmos a leitura do poema procuramos saber a compreensão global que os alunos tiveram do texto:

(38) **PP:** O que seria, então, para Manoel de Barros esse escovar palavras?

(39) **Magali:** Eu acho que é inventar palavras.

(41) **Tina:** Eu acho que ele usa a sua imaginação para criar e escrever.

(42) **PP:** Então, para ele escovar palavras era testar as palavras, colocá-las no papel, ver as que combinavam. Ele usava sua imaginação para testar, criar as palavras, colocar as palavras no papel e dar significado para elas.

Observamos nos dados das intervenções, de número trinta e nove a quarenta e dois, que a previsão da leitura atingiu um dos objetivos propostos para o texto literário que é a desautomatização. Essa manipulação lúdica das ideias e do sentido do texto, consoante a fala dos aprendizes e de autores da recepção estética, tais como Jimenez (1999) e Jauss (2002), apontam que os sujeitos aprendizes desfrutaram de uma satisfação imediata com a reformulação das previsões, a “escova” deixa de ser um utensílio para limpar, escovar, lavar, e ganha o sentido de criar, de selecionar palavras. Jauss (2002) define do seguinte modo o prazer estético:

A determinação do prazer estético como [...] prazer cognoscente e da compreensão prazerosa [...] Na conduta estética, o sujeito sempre goza mais do que de si mesmo: experimenta-se na apropriação de uma experiência do sentido do mundo, ao qual explora tanto por sua atividade produtora, quanto pela integração da experiência alheia [o prazer estético é alcançado na leitura do poema pela produção de um significado novo dado a palavra oferecida de imediato pelo poeta]. (JAUSS, 2002, p.98, grifo nosso).

Assim, os aprendizes desfrutam da fruição compreensiva do poema, ao reformularem seus horizontes de expectativas iniciais. A fruição compreensiva reside nessa apreciação e reformulação de ideias até chegar ao significado que corresponda à literatura enquanto ficção. A estética aparece no momento em que a palavra “escova” é retirada do seu lugar comum, com sentido literal, e passa ao plano da atividade de criação, assim, o leitor desfruta do prazer de agregar novos sentidos ao texto literário. Dessa maneira, o texto propõe um desafio de sentido que cabe ao leitor alcançar.

[...] a literatura, porta mágica para torna-se leitor, não reclama compreensão de texto, interpretação da obra ou explicações – tudo isto é corolário da *experiência* da literatura. Quando o leitor se deixar tocar e realiza de maneira, primeiro, desconstrutora, depois constitutiva, seu enlace com a linguagem, com o que está antes e depois dele como expressão e forma – sensações e percepções inominadas –, a leitura torna-se experiência de gratuidade do verbo e opera de modo contínuo e não consciente no fortalecimento da subjetividade e da ação crítica. (YUNES, 2003, p.15, grifos da autora).

Sendo assim, a leitura das narrativas poéticas de Manoel de Barros torna a experiência de leitura um processo intenso de desautomatização da linguagem, nela, o sujeito aprendiz aumenta a sua compreensão crítica enquanto transforma o texto. “A poesia [em especial de Manoel de Barros] revela este mundo; cria outro. Nega a história: em seu seio todos os conflitos objetivos se resolvem e o homem finalmente toma consciência de ser mais que passagem”. (PAZ, 2014, p. 21, grifo nosso).

Prosseguimos o encontro literário com a discussão da estrutura profunda do texto (SMITH, 1989), ou seja, as suas camadas interna de significação. Observamos que a compreensão da atividade do poeta e do seu mundo interior foi se revelando para os sujeitos aprendizes, vejamos:

(43) **Marina:** Eu acho que com o tempo, ele se sentia um pouco envergonhado. (...)

(44) **PP:** Também, quando ele colocou aqui que jogou a escova fora, talvez seja pelas pessoas (...) ficarem perguntado o que ele fazia tanto trancado escovando palavras (...).

(45) **PP:** O poeta disse que se sentia entressonhos, mas não tinha uma justificativa aceitável para as pessoas que conviviam com ele, não é isso. E até decide jogar a escova fora.

(47) **PP:** Vocês jogariam a escova fora se vocês sempre criassem uma poesia?

(48) **Anjinho:** Não! (...)

(50) **PP:** Por que não?

(51) **Rosinha:** Porque eu gosto de poesias é leve e acalma.

(52) **A:** Eu acho que não jogaria fora, porque tendo uma escova de poesia ficaria mais fácil escrever.

Nesse momento da discussão, consideramos que os sujeitos aprendizes se defrontaram com um ditame moral: o julgamento do outro com relação ao nosso ser. O poeta por exilar-se do convívio com o outro e se dispor às palavras, sofre um julgamento: “Eles acharam que eu não batia bem” (BARROS, 2008, p.15) e os aprendizes, em suas intervenções, resolvem o dilema do poeta, assumindo uma firme posição de não jogarem a escova fora, pois, se a poesia atende ao seu gosto e vontade, pelas propriedades de trazer leveza e calma ao ser, ela não pode ser desprezada. Além do mais, a escova poética torna a escrita mais fácil e criativa. Logo, o poeta tem seu caminho para conquista e o julgamento alheio não pode lhe fazer retroceder.

Necessita-se da faculdade de julgar para que o texto antes linear adquira um relevo, conceitualmente demarcado. A particularidade colocada pelo leitor na ficção [sua experiência de mundo], é o ponto de partida para uma reversão conceitual pela qual o conceito, de um lado, orienta o particular e, de outro, o particular submete o conceito a uma iluminação específica [aquisição da liberdade de escolha], isto é, o coloca perante o fundo específico de uma experiência. (STIERLE, 2002, p.143, grifo nosso).

As crianças, em nossa análise, mediante a reflexão sobre o texto, desfrutaram do prazer de julgar e construir o ideal da liberdade de escolha, assim na relação “eu” e o “outro”, devemos ter o espaço para nós mesmos. Entendemos ser este tipo de reflexão uma das funções da leitura literária: levar o aprendiz à educação do pensar, contribuindo para a assunção do “eu” no mundo.

Nesse sentido, Jauss (2002, p. 103) adverte que: “Há três classes de leitores: o primeiro que goza sem julgamento, o terceiro, o que julga sem gozar, o intermediário, que julga gozando e goza julgando, é o que propriamente recria a obra de arte”. Quanto aos aprendizes participantes da pesquisa, observamos que eles ficaram no nível do leitor intermediário que goza o texto literário e o recria.

A discussão prosseguiu. Conversamos sobre as potencialidades semânticas de algumas palavras do texto, tais como: clamores, oralidades, arqueólogos, esgar, remontadas e bígrafos.

(64) **PP:** (...) Há alguma palavra que vocês desejam entender melhor o sentido?

(65) **Humberto:** Clamores.

(67) **Marina:** Oralidades

(68) **PP:** Os Clamores são os gritos das palavras que exigem de nós sentido. Elas pedem que a gente dê um sentido para elas.

(69) **PP:** E, a oralidade são os diversos sentidos que cada palavra, cada expressão pode ter. Por exemplo, existe palavras que podem nomear a mesma coisa, mais ter (*sic*) nomes diferentes.

(75) **PP:** Então as palavras têm isso, mais de um significado, diversos significados, diversas aplicações, isso são os seus clamores que nós, enquanto leitores têm que descobrir.

(76) **PP:** Alguém tem mais alguma outra palavra?

(77) **Humberto:** Tava aqui ((procura no papel)) os arqueólogos?

(78) **PP:** Os arqueólogos. Alguém saberia dizer o que são os arqueólogos?

(79) **Dudu:** É uma pessoa que procura os fósseis.

(80) **PP:** Sim, fósseis.

(81) **Dudu:** Os ossos tipo dos dinossauros.

(86) **Cebolinha:** Eles estão procurando pistas.

(87) **PP:** Isso e será que a gente também procura pistas nas palavras?

(89) **Dorinha:** Procura o sentido no dicionário.

(91) **Marina:** Quando a gente brinca com as palavras para achar o sentido.

(96) **Humberto:** Professora Dayane e esgar?

(97) **PP:** Esgar. Esgar significa rasgar, achar, procurar, rasgar o primeiro som da palavra.

(98) **Marina:** Como assim, primeiro som?

(99) **PP:** O primeiro som é o primeiro sentido da palavra, é o primeiro entendimento, buscar esse primeiro sentido da palavra. Quando a gente está lendo o poema, a gente vai atrás do sentido da palavra para dá consistência ao que a gente está lendo. ((Alunos balançam positivamente a cabeça, em resposta ao comentário da professora-pesquisadora)).

(100) **Humberto:** O meu pai fala que a gente tem que procurar o sentido da palavra no dicionário, mas o que vale é o que você entendeu dele.

(105) **PP:** Alguém quer fazer mais alguma pergunta?

(106) **Marina:** Ah! Eu tenho outra pergunta: O que é remontadas?

(107) **PP:** As palavras remontadas são as palavras que são lembradas, que a gente traz à memória.

(108) **Humberto:** E, bígrafos?

(109) **PP:** Bígrafos, quando no verso do poema diz assim: “os sons ainda bígrafos”, são os sons que ainda não foram escritos. Ele tem que lembrar a palavra depois escrever. Então, são sons de palavras ainda não escritas, mas que ele vai dá vida vai escrever.

Constatamos, outra vez, nessa discussão, a necessidade da constituição de um repertório vocabular para a leitura das narrativas poéticas de Manoel de Barros, ponto que consideramos frágil no andaime que oferecemos. Poderíamos ter feito uma exploração vocabular das palavras contidas no texto, antes da leitura dos poemas. O vocabulário metafórico utilizado pelo autor exige um conceito primeiro, referencial, para que o aprendiz atinja o plano do sentido contextual e metafórico da palavra.

Apesar dessa fragilidade, consideramos ser esse um andaime relevante que deve ser ofertado ao leitor pelo mediador de leitura, antes da leitura de texto de natureza poética ou de outros que contenham um vocabulário mais denso e complexo que saia das referências cotidianas usuais do grupo em estudo.

Por fim, discutimos sobre o que as crianças pensam sobre a atividade laboral do poeta. Examinemos:

(112) **PP:** Então, eu quero fazer uma pergunta para vocês: Como vocês descreveriam o trabalho do poeta? (...)

(114) **Mônica ((levanta a mão e chama a atenção da professora)):** Professora Dayane, eu acho que o poeta tem que ser muito criativo para fazer os poemas.

(115) **PP:** Hum! Ele tem que ser bastante criativo, não é isso. (...)

(117) **Tina:** Eu acho que é um trabalho bem leve.

(118) **PP:** Olha! Que interessante o trabalho dele é leve. (...)

(120) **PP:** Tina, qual o sentido de leve para você?

(121) **Tina:** Eu acho que é um poema bem calmo, que o poeta precisa ter paciência para pensar no que escrever. E eu também achei bem bonita essa palavra entressonhado.

(122) **PP:** Sim, entre sonhos, o poeta escreve entre sonhos. A palavra surge como um sonho.

(123) **Humberto:** Sonhando as palavras, não é isso?

(124) **PP:** Vocês acham que a gente sonha as palavras?

(125) **Marina:** Sim, porque a gente dá um sentido novo para as palavras com vários significados. E a palavra diz o que a gente sente.

(126) **PP:** Isso, ou até tem alguma palavra que somente ela poderia expressar o que a gente sente.

(127) **Tina:** Outra coisa, eu acho que ele faz muitas palavras e tenta encaixar no poema.

(128) **PP:** Isso, ele fica procurando a melhor palavra para expressar o seu sentimento.

Os sujeitos aprendizes conseguiram tecer ideias sobre a atividade de criação de poemas pelo poeta, ligaram-se emocionalmente e intelectualmente ao enredo, reelaborando e formulando perguntas e conceitos sobre a importância de defender nossos ideais, a nossa individualidade, o trabalho do poeta e a ação de escrever.

O trabalho do poeta, na visão do sujeito aprendiz Tina, é capaz de causar um efeito de sensação de leveza. Segundo o teórico Ítalo Calvino (1990): “a leveza é algo que se cria no processo de escrever, com os meios linguísticos próprios do poeta [...]”. (CALVINO, 1990, p.22). Segundo o autor, o conceito de leveza advém da cortesia da linguagem, que se esforça por retratar a realidade de maneira leve.

Na leitura da narrativa poética “Escova”, observamos que os sujeitos aprendizes olharam para o trabalho do poeta sob a ótica do objeto, atribuíram para a palavra ‘escova’ outra lógica, a lógica da criação poética, da ação de escrever, de buscar na escolha das palavras o sentido, portanto, escrever é: “[...] *inventar palavras*”. (Magali - dado 39). E essa inventividade é leve, apesar de ser um trabalho.

Essa experiência de leitura revela que nenhuma aula teórica seria capaz de levar os alunos a compreender e a interpretar o como fazer poesia. Assim, os

sujeitos aprendizes construíram uma compreensão do trabalho de criar poesias e do sentido do poema que repercutiu em uma produção de fanopeia, imagens mentais de como eles pensam ser a escova poética de Manoel de Barros.

As intervenções dos sujeitos aprendizes demonstram que a atividade de discussão do texto literário compõe um elemento importante na aprendizagem da leitura. As primeiras previsões contemplaram um nível pragmático da palavra, até alcançarem na etapa da discussão, o nível da ficcionalização metafórica. A palavra 'escova' deixou de ser um objeto do mundo factual para tornar-se a ação inventiva (dados fala de número 04 ao de número 11, comparados com os dados de fala 39 ao número de 41). Essa mudança de compreensão do nível pragmático para o alcance da significação da metáfora gera a emancipação do leitor, uma vez que este alcança a compreensão de um sentido desautomatizado para o texto. As palavras, mediante as intervenções da pesquisadora, deixaram de ser percebidas pelos sujeitos aprendizes em sua superficialidade e passaram a alcançar outros sentidos. Escovar palavras ganhou o sentido de selecionar palavras para escrever os poemas.

Finalmente, como atividade de pós-leitura, solicitamos aos sujeitos aprendizes que representassem com desenhos como eles imaginaram ser a escova poética. Observemos as produções realizadas:

Ilustração 34 – Desenho I Ilustração 35 – Desenho II Ilustração 36 – Desenho III

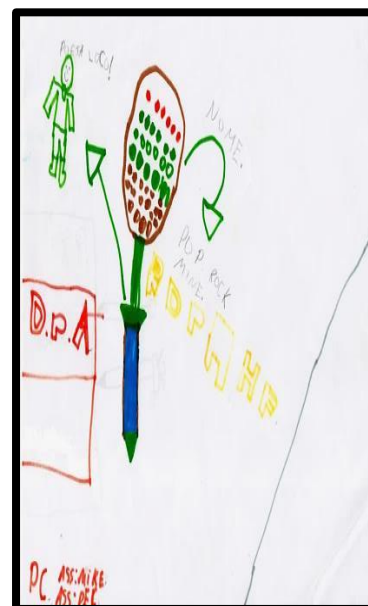
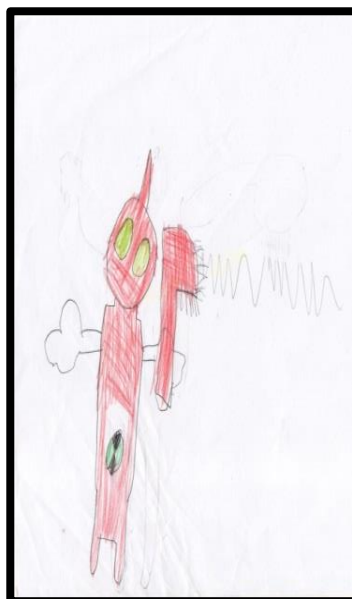
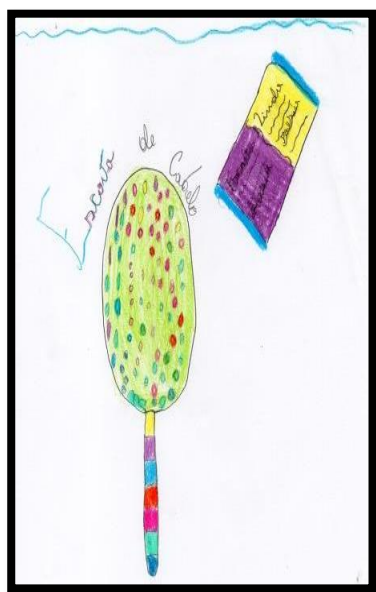


Ilustração 37 – Desenho IV

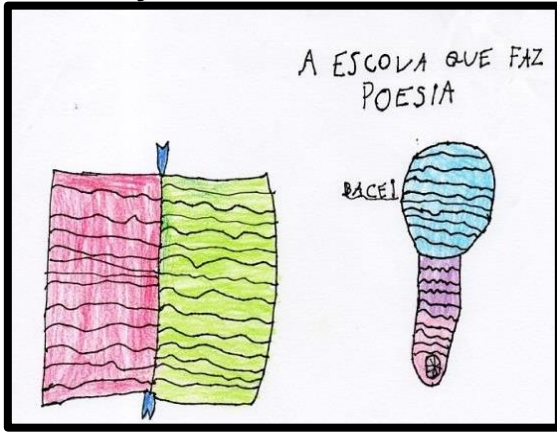


Ilustração 38 – Desenho V

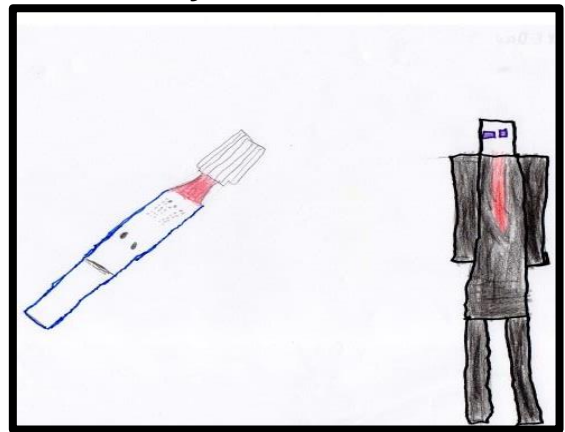


Ilustração 39 – Desenho VI

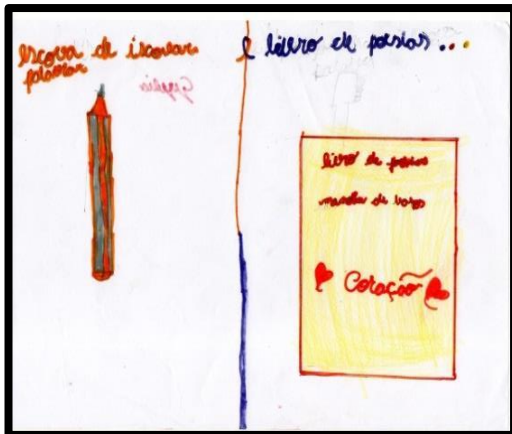


Ilustração 40 – Desenho VII



Ilustração 41 – Desenho VIII

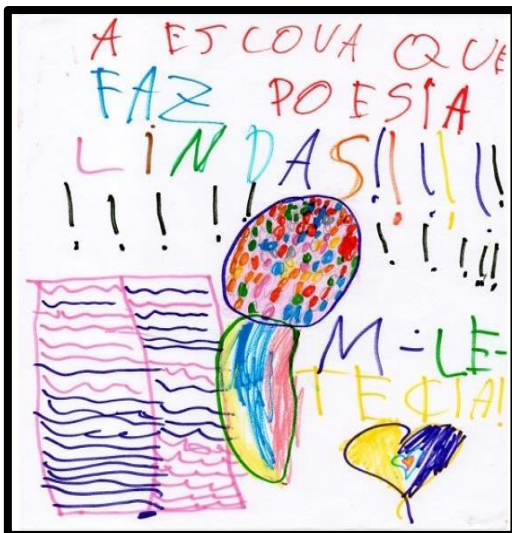


Ilustração 42 – Desenho IX



Ilustração 43 – Desenho X



Ilustração 44 – Desenho XI



Ilustração 45 – Desenho XII

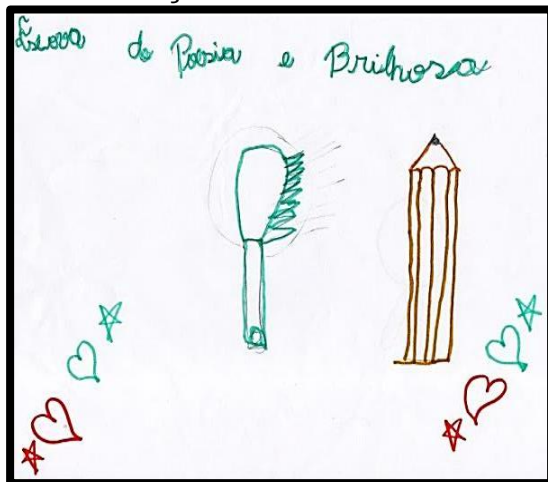


Ilustração 46 - Desenho XIII



Ilustração 47 – Desenho XIV



Ilustração 48 – Desenho XV

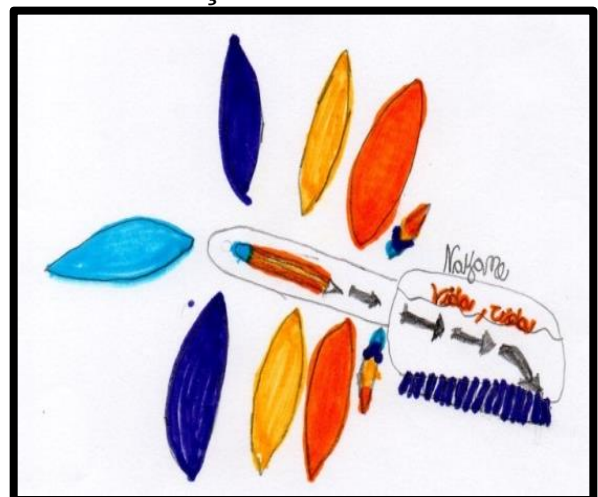


Ilustração 49 – Desenho XVI



Ilustração 50 – Desenho XVII



Ilustração 51 – Desenho XVIII

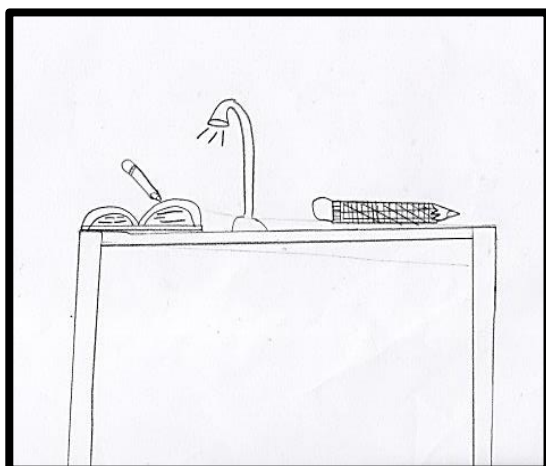


Ilustração 52 – Desenho XIX



Fonte: Dados da pesquisa.

Ao observarmos os traços dos desenhos e as mensagens neles escritas, consideramos que as interpretações dos sujeitos aprendizes transitaram do real para o ficcional. Alguns desenhos expressam o objeto escova mediante uma representação real, outros realçam nos traços e cores a ideia da escova como um objeto mágico, uma vez que aparecem raios e super-heróis associados ao desenho, atribuindo à escova a ideia de poderes sobrenaturais. Logo depois, os desenhos passam a expressar a semântica pragmática da metáfora poética quando representam o lápis, o papel e a escrevaninha.

As mensagens deixadas próximas aos desenhos como “Criatividade”, “A escova criativa”, “A imaginação” e o desenho do lápis seguido da escrita das frases: “É a escova da poesia”, “Lápis da poesia”, “Chave da poesia” são indícios que vão

demonstrando o trânsito do pensamento do aprendiz entre o mundo simbólico e o mundo real.

Os desenhos que se aproximam da atividade da escrita demonstram um realismo intelectual da compreensão da ação de escrever poesias e os desenhos mais imaginativos atribuem à atividade criatividade da escrita uma qualidade mágica, assim, o poeta é um ser de várias mãos, um ser sobrenatural ou heroico por sua capacidade de escrever. Por fim, analisamos que “o desenho exprime o posicionamento afetivo [criativo e compreensivo] da criança”. (MERLEAU-PONTY 2006, p.213).

4.4 Quarto encontro literário: sobre sucatas

Tendo em consideração que a harmonia do ambiente de leitura coopera para a aprendizagem, organizamos a roda de leitura como de costume, tivemos a frequência de quatorze aprendizes. Saudamos os sujeitos aprendizes, depois, mencionamos o título do poema da leitura do dia: “Sobre Sucatas”.

Os objetivos para aquele encontro eram ler e discutir o poema “Sobre Sucatas”, fazer inferências a partir do título do texto lido, lembrar as experiências de vida com os objetos e as coisas que já não têm mais utilidade e compreender as metáforas poéticas.

O encontro literário começou com a criação de previsões com base no título do texto, as previsões foram de caráter semântico e emocional. As respostas dos sujeitos refletiram a construção de um significado para o termo “Sucatas” e foram formuladas com base em experiências reais que os aprendizes têm em sua relação com os objetos, os quais consideram serem sucatas.

(04) **PP:** O que vocês pensam quando escutam falar nesse título “Sobre Sucatas”? O poema vai falar sobre o quê?

(05) **Magali:** Deve falar sobre coisas que as pessoas jogam na rua e que não dão mais valor, mas que o poeta dá valor.

(07) **Tina:** Eu acho que é

(08) **Tina:** uma poesia.

(09) **Rosinha:** Eu acho que são duas coisas. Primeiro é **((+))** Porque quando se trata de sucatas deve ser coisas que o poeta não precisa mais, mas que outras pessoas devem precisar mais do que ele.

(15) **Tina:** Pode ser que seja uma coisa que ele goste, tipo poesia e outras pessoas jogariam fora essa poesia, por isso ele chama de sucata.

(17) **Tina:** Pode ser que isso que ele chama de sucata seja as poesias e seja muito valioso. Mas, outras pessoas jogariam fora essa poesia.

(18) **Tina:** Mas, eu não pensei isso mesmo?

(19) **PP:** Você pensou o quê?

(20) **Tina:** Como eu disse agora, coisas velhas, coisas que ele joga fora e ele não dá mais valor.

(23) **Mônica:** É coisas que não dá valor.

(24) **Marina:** Coisas que as pessoas não dão mais valor.

(25) **Mônica:** Pode ser uma caixinha de música, um papel que ele faz poesia e joga fora.

(26) **Magali:** Pois é uma poesia que ele deixou.

(27) **Magali:** Pode ser uma poesia que ele deixou, que ele achou muito interessante, mas que ele queira dá para outra pessoa que precisa mais do que ele.

Analisando as intervenções (de número 05 e 09), observamos que estas resguardam o sentido atribuído para a palavra sucata ligado diretamente ao valor dicionarizado: “1. Objetos de ferro tornados imprestáveis pelo uso ou pela oxidação, os quais são reaproveitados depois de refundidos. 2. Quaisquer objetos metálicos, velhos e sem valor, e retalhos, resíduos, limalhas e fragmentos de metal, aproveitados na fundição. [...] 5. Aquilo que está inutilizado, ou que tem pouco valor.” (SILVA, 1971, p. 230). Portanto, em se tratando de sucata somente “*Deve falar sobre coisas que as pessoas jogam na rua e que não dão mais valor*”. (Magali – dado 05) ou “[...] *deve ser coisas que o poeta não precisa mais*”. (Rosinha – dado 09).

Em suas previsões iniciais, os sujeitos aprendizes criaram novas expectativas temáticas, pois, o texto pode trazer como surpresa coisas “*que outras pessoas devem precisar*”. (Rosinha – dado 09) ou, ainda, “*coisas que o poeta ainda dá valor, mas existem outras pessoas que precisam mais do que ele*”. (Magali – dado 27).

Os dados 07 e 08 trazem uma ideia nova não prevista anteriormente, que é a possibilidade do objeto temático ser as poesias, as quais são repassadas para outras pessoas porque o poeta sente que outros dela necessitam (dado 09). Nesse contexto, mesmo sendo muito importante para o poeta, podem existir outras pessoas que as desprezam, por isso, as poesias viram sucatas (dado 15 e 17). Observamos que na construção do pensamento das falas citadas, os sujeitos aprendizes saem do campo referencial da palavra 'sucata' para um campo conotativo em que passam a se referir às poesias como sucatas.

Dando continuidade à atividade de pré-leitura, as previsões foram construídas com base no título, não sendo ainda o texto conhecido. Observamos que os sujeitos aprendizes evoluíram da construção de previsões linguísticas próximas ao significado dicionarizado a partir do título para previsões mais criativas. Com o objetivo de explorar esse universo literal da construção de sentido, perguntamos aos aprendizes se eles já guardaram alguma sucata em casa.

Nos dados de número 29 a 69 (ler os anexos), os aprendizes começaram a relatar experiências reais com objetos do cotidiano que são considerados sucatas apontando um interesse especial em descrever como observaram a reação de outras pessoas, ou até deles mesmos para com o objeto sucateado. Em muitos dos casos a reação inicial foi tentar causar uma transformação física no objeto para reutilizá-lo. Acompanhemos:

(36) **Quinzinho:** Na minha casa tem muita sucata de lata de leite.

(37) **PP:** E você acha que essas latas tem alguma utilidade?

(38) **Quinzinho:** Tem dá para guardar coisas nela.

(40) **Xaveco:** Dá para servir de pote.

(50) **Tina:** Oh! Professora, eu já usei. Uma vez meu pai cortou aquela ponta da garrafa e deixou uma tampa aqui, aí botou ((+)) ele amarrou uma parte da tampa para fazer um bilboquê.

(65) **Dorinha:** Professora Dayane, teve uma vez eu fui lancha com o meu pai na cidade. Eu tava na cidade com o meu pai, aí eu vi um homem que fez um carrinho com três garrafas, aí botou uma corda assim e saiu puxando. Eu achei ele muito inteligente.

Constatamos que neste encontro literário, no momento inicial, durante a atividade de pré-leitura, a sensibilidade dos sujeitos aprendizes foi despertada para

contar as suas experiências de vida com base em reflexões semânticas, e na criação de futuras cenas vividas para o poema com base em suas experiências sensoriais e emocionais, vividas no mundo real, principalmente, aquelas ligadas ao campo da visão.

Prosseguindo o encontro literário, realizamos a leitura do poema.

Sobre sucatas

Isto porque a gente foi criado em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram bozinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei para minha mãe que vira na Praça um homem montado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. Claro que eu não tinha educação de cidade para saber que herói era um homem sentado num cavalo de pedra. Eles eram pessoas antigas da história que algum dia defenderam a nossa Pátria. Para mim aqueles homens em cima da pedra eram sucata. Seriam sucata da história. Porque eu achava que uma vez no vento esses homens seriam como trastes, como qualquer pedaço de camisa nos ventos. Eu me lembrava dos espantalhos vestidos com as minhas camisas. O mundo era um pedaço complicado para o menino que viera da roça. Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade do que um passarinho. Vi que tudo o que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata. Agora eu penso uma garça branca de brejo ser mais linda que uma nave espacial. Peço desculpas por cometer essa verdade.

(BARROS, 2008, p. 71)

Logo em seguida, perguntamos as crianças aprendizes o que o poeta considerava serem as sucatas, leiamos as respostas:

(77) **Mônica:** Ele considera ser coisas que **((+))** levam energia, tipo coisas naturais não são sucatas, mas tudo que é artificial é.

(78) **Maria Cebola:** Úteis.

(79) **Marina:** Os brinquedos que ele fabricava eram mais naturais, eram mais legais.

(80) **Magali:** E na verdade, quando eu li isso aqui, lembrei que quando eu fiz aquilo **((Refere-se à experiência da construção do bilboquê de garrafa pet))** eu achei também mais interessante do que esses brinquedos que são comprados. Porque muitos querem um computador, sei lá, aí depois que ganha fica triste porque quebra, mas quando é você mesmo que faz **((+))** tipo, aí você pode ir criando mais ou consertando.

Nas respostas dadas pelos sujeitos aprendizes, nos dados 77 e 78, em interação com o mundo textual, pudemos observar que eles expressam aprendizagens do conteúdo do texto, dando valor acentuado à potência criativa da poesia, agregando valor aos brinquedos criados por eles mesmos.

Nesse momento uma cena da infância foi trazida à reflexão dos ouvintes, no dado de fala 80:

(80) **Magali:** “E na verdade, quando eu li isso aqui, lembrei que quando eu fiz aquilo **((Refere-se à experiência da construção do bilboquê de garrafa pet))** eu achei também mais interessante do que esses brinquedos que são comprados. Porque muitos querem um computador, sei lá, aí depois que ganha fica triste porque quebra, mas quando é você mesmo que faz **((+))** tipo, aí você pode ir criando mais ou consertando”.

Sentimos, durante a intervenção do sujeito aprendiz, uma emoção de satisfação ligada à experiência estética vivida. Observemos que Magali, mesmo estando imersa em uma cultura digital, percebe que a tecnologia não é capaz de propiciar uma alegria constante. A vida acontece nos pequenos encantos. A participante da pesquisa destaca a lembrança das sensações vividas com um brinquedo, o bilboquê, que representa seu ato criativo. “É no brincar, e talvez apenas

no brincar, que a criança ou o adulto fruam sua liberdade de criação”. (WINNICOTT, 1975, p. 88).

Depois fazemos uma pergunta pontual, ligada diretamente à compreensão global do texto, os sujeitos aprendizes mais uma vez nos surpreenderam com suas respostas demonstrando capacidade crítica e criativa, vejamos:

(83) **PP:** E o que vocês acham do poeta ter considerado a imagem do homem sentado no cavalo com a espada ser uma sucata?

(84) **Mônica:** Eu acho que ele não entendeu aí aquilo que ele não entendeu ele chamou de sucata.

(85) **Mônica:** Para ele não significou muita coisa aquele monumento.

(86) **Marina:** Talvez o brincar para o poeta seja mais importante do que ser herói.

(89) **Marina:** Porque como ele morava no campo, ele deve ter conhecido alguma outra pessoa que para ele é um herói, e aquele herói da cidade ficou sem sentido.

Observamos que os sujeitos aprendizes perceberam que aquilo que não tem sentido ou significado para o poeta perde o sentido. Pelo fato dele ter morado no campo aquelas referências do herói não faziam sentido, afinal ele poderia ter tido contato real ou imaginativo com outras referências de herói. Os aprendizes também atribuem que a brincadeira possa ser mais importante para o personagem do poema do que ser herói.

Queremos destacar ainda na leitura do poema “Sobre Sucatas”, uma passagem que despertou o encontro do ser infante com outras infâncias: “Isto porque a gente foi criada em um lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isso porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos [...] Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade.” (BARROS, 2008, p.71). Esse trecho do poema resiste ao tempo, cria uma imagem do mundo que religa o leitor aprendiz com a visão de todas as crianças que ao deixarem o campo perdem seu lugar de fabulação e precisam reencontrá-lo em um novo lugar.

Os sujeitos aprendizes, neste encontro literário, associaram as suas experiências de vida à leitura do poema dando um novo significado à palavra ‘sucata’ do plano referencial para o conotativo. Por meio da ação de brincar com as

palavras, os sujeitos aprendizes ressignificaram sua compreensão sobre as coisas do mundo sem aparente utilidade.

Após o momento de discussão, lançamos uma proposta de atividade para casa. Vejamos, no quadro a seguir, a proposta da atividade:

Ilustração 53 – Proposta de atividade para casa

| | |
|---|---------------|
| Núcleo de Educação da Infância – NEI/CAP/UFRN | |
| Natal, 04 de agosto de 2016 | |
| Aluno (a): _____ | Turma: 3º ano |
| Professora-pesquisadora: Dayane da Silva Grilo (UFRN) | |
| Professora orientadora: Alessandra Cardozo de Freitas | |
| Professoras titulares: Cibele Lucena de Almeida | |
| Kívia Pereira de Medeiros | |
| Encontro de Leitura Literária | |
| Proposta de atividade | |
| <p>A atividade solicitada a seguir faz parte da pesquisa de mestrado intitulada <i>Educação da Infância pela Poesia de Manoel de Barros</i>. Pedimos que em conjunto com seus filhos ou tutelados, os senhores pais ou responsáveis possam desenvolvê-la.</p> | |
| <ul style="list-style-type: none"> • Lemos em sala de aula o poema “Sobre Sucatas” do livro: <i>Memórias Inventadas: As Infâncias de Manoel de Barros</i>, o poema fala sobre a utilidade das sucatas, daquilo que é socialmente desprezado. Desta maneira, propomos que em conjunto com seus pais, os alunos participantes da pesquisa possam desenvolver um brinquedo criativo com algum material que seja considerado inútil em sua casa. Na aula do dia ___/ 08/ 2016 iremos, em nosso encontro literário, fazer uma troca dos brinquedos feitos, tendo como base a reutilização de coisas “inúteis”. • Pais aproveitem o momento e contem aos seus filhos como eram os seus brinquedos e as suas brincadeiras. | |

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

A proposta consistia em que os sujeitos aprendizes procurassem alguma sucata, ou algo que eles tivessem em casa e que considerassem não ter mais utilidade, com a finalidade de transformar a sucata em um objeto útil como um brinquedo, ou um acessório. Esses objetos inventados seriam recolocados no campo da utilidade por meio da fabricação de novas peças e a troca dos presentes que faríamos. Além disso, os sujeitos aprendizes, no encontro seguinte, tinham como atividade compartilhar as experiências da atividade de criação.

Para a realização dessa atividade, os sujeitos aprendizes poderiam pedir o auxílio de um adulto, de preferência os pais ou os responsáveis. No momento da confecção do presente deveriam ler o poema com o seu ajudante e tentar conversar com eles sobre como tinha sido a infância dos seus pais ou responsáveis, e de que modo eles brincavam quando pequenos. A atividade propôs um momento de troca de experiências entre gerações diferentes, possibilitando novas aprendizagens e foi muito elogiada pelos pais, segundo declarações da professora titular.

O encontro chegou ao final com os sujeitos aprendizes falando nas possibilidades do que poderiam construir, tiraram dúvidas sobre a data de entrega da atividade, demonstraram bastante animação para a realização da atividade e expectativas positivas para o encontro da troca dos presentes.

4.5 Quinto encontro literário: revisitando as sucatas e conhecendo o menino que ganhou um rio

O nosso quinto encontro literário começou pela organização da roda de leitura e a saudação dos alunos. Tivemos uma frequência de dezessete aprendizes. Tínhamos como objetivo principal ler e discutir o poema “O menino que ganhou um rio”, depois os aprendizes correlacionariam os brinquedos produzidos com sucatas à ação da mãe que presenteou o menino com um rio; criar previsões sobre por que se ganha um rio, e pensar sobre a metáfora do rio.

Inicialmente, perguntamos aos aprendizes se eles tinham gostado da atividade de criar e de fazer brinquedos com as sucatas para presentear os amigos. Leiamos o que eles responderam:

(02) **PP:** Bom dia meninos! E vocês gostaram de fazer os presentes de sucata para os amigos de vocês?

(03) **T:** Si:::m.

(04) **PP:** Foi muito interessante pensar no que a gente poderia fazer com o objeto que a gente não quer mais.

(09) **Humberto:** Eu fiz logo no outro dia, depois que a senhora passou a atividade.

(10) **PT:** Foi no outro dia ele já tinha feito. ((Balança a cabeça para cima e para baixo positivamente com sinal de aprovação)).

O entusiasmo da turma com os brinquedos feitos com as sucatas encontradas em casa foi grande. Sequencialmente, a professora-pesquisadora pediu para que os aprendizes relatassem como criaram seus presentes.

(15) **PP:** Agora me digam uma coisa: alguém gostaria de relatar como criou seu brinquedo?

(16) **Dorinha:** Eu, eu, eu.

(17) **PP:** Relate.

(18) **Dorinha:** Eu precisei de uma caixa de sapato, aí eu peguei a tampa de outra caixa de sapato e fiz isso aqui, também usei palitos e cola branca. Aí, eu tive ajuda para poder ((+)) fazer. Tinha um palito sobrando, eu fiz esse puxador da porta. A gente ía fazer as perninhas, ía usar tampa de vinho. ((Fez um guarda-roupa para boneca)).

(19) **PP:** E quem ajudou a fazer seu brinquedo?

(20) **Dorinha:** Foi meu pai.

(21) **Dorinha:** Eu queria fazer um sofazinho, que meu pai me ensinou, só que no geral não deu muito certo. Aí, isso aqui, finalmente, deu certo.

(22) **PP:** Que legal!

(23) **PP:** E o seu Humberto, como é que você fez o brinquedo?

(24) **Humberto:** Eu tirei as rodas de outro carrinho, peguei essa garrafa pet. Meu pai furou a garrafa com a faca quente, colocamos esses canudos aqui para segurar as rodas e fiz.

(25) **PP:** E você conseguiu descobrir algum brinquedo ou brincadeira que seu pai brincava antigamente?

(26) **Humberto:** Ele brincava com esse tipo de carrinho e de rolimã. Fazia móveis tipo esse daqui ((aponta para o brinquedo feito pela aluna Dorinha)).

Essa atividade de apreciação dos modos de fazer os brinquedos gerou muito entusiasmo, as crianças se interessaram pelos brinquedos uma das outras e compartilharam as aprendizagens tecidas com seus familiares.

Após essa troca de experiência inicial, chamamos a atenção dos sujeitos aprendizes para fazermos a leitura do poema “O menino que ganhou um rio”.

Começamos o andaime pelas perguntas de pré-leitura, em que as previsões para o que ocorreria no mundo textual foram levantadas a partir do signo léxico do título.

(98) **PP:** O poema que a gente vai ler hoje, de Manoel de Barros, se chama “O menino que ganhou um rio”.

(99) **PP:** Qual história vai contar esse poema?

(100) **Dorinha:** É a história de um menino que ganhou um rio.

(101) **PP:** E como é que se ganha um rio?

(102) **Anjinho:** Ele tava procurando, aí achou.

(103) **PP:** E por que será que ele ganhou um rio?

(104) **Dorinha:** Porque ele tinha ::: que pescar palavras.

(109) **Xaveco:** Eu acho que ele ficou preso em uma ilha e considerou o rio dele.

(111) **Xaveco:** Ele chamou a ilha de lares da música, ou lar das palavras.

(112) **PP:** Hum!

(113) **PP:** E vocês gostariam de ganhar um rio de presente só para vocês?

(114) **Hiro:** Eu gostaria para tomar banho no lago.

(115) **Marina:** Eu vou achar pepitas de ouro no rio.

(116) **PP:** Olha ela quer achar pepitas de ouro no rio, não é?

(117) **PP:** Esse rio é bem precioso.

(119) **Dorinha:** Vamos ler.

As respostas dos aprendizes seguiram um contínuo semântico e criativo na criação das hipóteses. Os sujeitos aprendizes elaboraram segundo Pound (2013, p. 48), fanopeia, “[...] a projeção de imagens visuais sobre a mente [...]”, do que poderia ser feito no rio: pescar palavras, tomar banho, encontrar pepitas de ouro. Observamos neste momento, que os sujeitos aprendizes encararam um personagem projetando fabulações que poderiam ter vivido caso estivessem no mundo textual. Vale destacar que a linguagem poética foi a grande responsável por despertar uma experiência vivida imaginativamente pelos sujeitos aprendizes, em resposta ao texto literário. Após o momento das previsões textuais, seguimos com a leitura do texto.

O menino que ganhou um rio

Minha mãe me deu um rio.
Era dia de meu aniversário e ela não sabia
o que me presentear.
Fazia tempo que os mascates não passavam
naquele lugar esquecido.
Se o mascate passasse a minha mãe compraria
rapadura
Ou bolachinhas para me dar.
Mas como não passara o mascate, minha mãe me
deu um rio.
Era o mesmo rio que passava atrás de casa.
Eu estimei o presente mais do que fosse uma
rapadura do mascate.
Meu irmão ficou magoado porque ele gostava
do rio igual aos outros.
A mãe prometeu que no aniversário do meu
irmão
Ela iria dar uma árvore para ele.
Uma que fosse coberta de pássaros.
Eu bem ouvi a promessa que a mãe fizera ao
meu irmão
E achei legal.
Os pássaros ficavam durante o dia nas margens
do meu rio
E de noite eles iriam dormir na árvore do
meu irmão.
Meu irmão me provocava assim: a minha árvore
deu lindas flores em setembro.
E o seu rio não dá flores!
Eu respondia que a árvore dele não dava
piraputanga.
Era verdade, mas o que mais nos unia eram

os banhos no rio entre pássaros.
Nesse ponto nossa vida era um afago!

(BARROS, 2008, p.157)

Após a leitura, no momento da discussão, houve um questionamento semântico dos sujeitos aprendizes sobre o sentido da palavra afago e mascates:

(123) **PP:** O que vocês acharam dessa leitura?

(124) **Pipa:** Legal.

(125) **PP:** Tem alguma palavra que vocês deixaram de compreender?

(126) **Maria Cebolinha:** O afago.

(127) **PP:** Afago é carinho.

(128) **Aninha:** E o que é mascates?

(129) **PP:** Mascates são vendedores que passam de lugarejo em lugarejo vendendo coisas. Hoje não tem mais essa figura do mascate, do viajante vendendo.

(130) **Aninha:** Ah!

(131) **PP:** Porque tem as lojas, tem o comércio.

(132) **Aninha:** Professora, mas ainda tem alguns vendedores que vende nas portas.

(133) **PP:** É se pensarmos bem têm, mas não encontramos muito. Até certo ponto, ainda, podemos dizer que existe a figura do mascate.

Observamos que o léxico nas narrativas de Manoel de Barros chama bastante atenção dos sujeitos aprendizes, pois apresenta palavras das quais eles ainda não dominam o sentido, ou apresentam-se, muitas vezes, em desuso. O que é muito bom, afinal, quando falamos sobre a leitura literária em sala de aula, além da mobilização dos sentimentos e do raciocínio lógico, também se espera que nossos aprendizes ganhem conhecimento vocabular para aprenderem a ler cada vez mais e melhor.

Ressaltamos, mediante os saberes adquiridos na trajetória dos encontros literários, a importância da provisão pelo mediador de um vocabulário inicial para a compreensão eficiente do texto poético, mesmo que não tenhamos dado ênfase a

esse procedimento do andaime, sugerimos ser esse um fundamento importante na leitura de textos de natureza poética, ou outros textos que imponham desafios semânticos para os aprendizes.

Dando prosseguimento à discussão, perguntamos se algo no conteúdo do texto tinha causado nos aprendizes algum estranhamento:

(136) **PP:** E o conteúdo do poema causou algum estranhamento? Vocês acharam alguma coisa estranha no conteúdo do poema?

(137) **Quinzinho:** Tipo assim eu pensei, juntando a árvore com a água não dá certo, aí eu pensei se fosse com a areia daria uma ilha.

(138) **PP:** Certo, então, você acha que a árvore não combinou muito como presente?

(139) **A:** Eu achei porque um rio ninguém ganha.

(140) **PP:** Por que não?

(141) **Rosinha:** Porque uma árvore já tem pelo menos como a gente cuidar, um rio já não tem como. O rio não vai ter como fazer nada.

(142) **Rosinha:** Eu pensei assim, um exemplo, que uma árvore pode morrer mais rápido, mas um rio dura para sempre.

(143) **Humberto:** Um rio pode secar, Rosinha.

(144) **Dorinha:** Eu achei também muito estranho porque os irmãos não dividiram o seu presente. E também são bem diferentes da gente, porque a gente fez o presente para dividir.

Apesar da compreensão global do texto pelas crianças ser voltada para a referencialidade, elas demonstram uma compreensão da complexidade do poema quanto à transitoriedade e mobilidade do rio, e o enraizamento e permanência da árvore. As crianças também exploraram a fanopeia ao tentarem montar uma cena para o poema e a logopeia ao se preocuparem com o sentido lógico da cena projetada pelas palavras: *“Tipo assim eu pensei, juntando a árvore com a água não dá certo, aí eu pensei se fosse com a areia daria uma ilha”*. (Quinzinho – dados 137).

Existe, ainda, um dado da intervenção que demonstra que a recepção estética da criança se deu pela não aceitação do caráter ficcional, temos: *“Eu achei [estranho] porque um rio ninguém ganha”*. (Rosinha – dado 139, grifo nosso). Para

Rosinha a ação de ganhar é material e referencial, ela não alcançou, naquele momento um sentido metafórico para a palavra. No meio dessas vozes surge uma voz indagadora *“Eu achei também muito estranho porque os irmãos não dividiam o seu presente. E são bem diferentes da gente porque a gente faz o presente para dividir”*. (Dorinha – dado 144). O dado mostra a existência de uma divergência entre a compreensão do poema pela criança e a ideia de partilha presente no texto: *“Os pássaros ficavam durante o dia nas margens do meu rio/ E de noite eles iriam dormir na árvore do meu irmão/ [...] mas o que nos unia eram/ os banhos de rio entre pássaros”*. (BARROS, 2008, p. 157).

Apesar dos sujeitos aprendizes, nesse encontro literário, não terem feito grandes avanços na compreensão da metáfora, eles criaram previsões para o texto, indagaram-no e ampliaram o vocabulário, mobilizando assim o pensamento. Depois da etapa de discussão, seguimos com a troca dos presentes feitos de sucatas, momento de muita alegria e integração entre os participantes da pesquisa.

4.6 Sexto encontro literário: o apanhador de desperdícios

O nosso sexto encontro literário começou com a organização da roda de leitura e tivemos a intervenção da professora titular que falou sobre a importância da audição atenta para a compreensão da poesia. A frequência total foi de quinze aprendizes. Tínhamos como objetivo geral ler e discutir o poema *“O apanhador de desperdícios”*. Quanto aos objetivos específicos: aprender a valorizar as coisas simples; pensar sobre o que vem significar no poema o desperdício; entender quais as metáforas contidas nas expressões: *“apanhar desperdícios”* e *“meu quintal é maior do que o mundo”*.

Ao conseguir a audiência da turma, a professora titular concedeu a palavra para a professora-pesquisadora que saudou os sujeitos aprendizes e informou o título do novo poema a ser lido: *“O apanhador de desperdícios”*. O título gerou admiração em alguns aprendizes, ou talvez incompreensão, eles exprimiram um: *“Ahn!”*. (Xaveco – dado 5).

Diante da expressão dos sujeitos aprendizes lançamos um novo andaime para trazer uma possível solução ao sentido incompreendido:

(06) **PP:** Esse poema vai falar sobre qual assunto?

- (07) **Dorinha:** Vai falar sobre apanhar.
- (08) **PP:** Apanhar, mas apanhar o quê?
- (09) **Rosinha:** Levar uma surra da mãe.
- ((Risos dos alunos))**
- (11) **Dorinha:** Ah! Entendi. Apanhar de pegar.
- (12) **PP:** Mas será que apanhar está no sentido de bater?
- (13) **Cebolinha:** Apanhar de pegar
- (14) **PP:** Pode ser no sentido de pegar, não é?
- (15) **Cebolinha:** Pegar palavras para escrever um poema.
- (16) **PP:** Pegar palavras para escrever o poema.
- (17) **Dudu:** Pescar palavras.

Nessa primeira etapa do andaime, depreendemos que os alunos realizaram um salto imaginativo, saíram de um campo semântico usual e conhecido da palavra ‘apanhar’ com o sentido verbal de bater, ou ainda de pegar algo ou alguma coisa, para o domínio metafórico do ato de escrever, remetendo ao sentido de pensar, buscar, pegar palavras. E essas palavras, na voz dos aprendizes, são “*pescadas*” (Dudu - dado 17), são selecionadas, escolhidas.

Intencionando explorar mais as camadas semânticas do texto, continuamos o diálogo com os sujeitos aprendizes:

- (19) **PP:** E o que será que significa a palavra desperdício? O que é desperdício?
- (20) **Dorinha:** Jogar fora as palavras que não quer.
- (23) **Dorinha:** Não, porque cada letra é uma nova palavra.
- (24) **PP:** E por que o poeta diz que ele é um apanhador de desperdícios?
- (25) **Humberto:** Porque ele pega as palavras que não são muito usadas e põe no poema.
- (27) **PP:** O que será mais que ele pode pegar para fazer esses poemas?
- ((Silêncio – alunos pensando))**
- (30) **Xaveco:** Regras para as palavras.
- (31) **Cebolinha:** A imaginação.
- (36) **Cebolinha:** Os parágrafos.
- (37) **Dudu:** A inspiração.
- (40) **PP:** E no conteúdo?

(41) **Rosinha:** Palavra bonita.

Os aprendizes desenvolveram as respostas para as perguntas lançadas sobre o signo “desperdício”, de um plano semântico correlacionando-o com a atividade de composição do poema. Uma vez que descreveram as impressões de como deve ser as escolhas e procedimentos de quem cria ou escreve: um intenso processamento de ideias imaginativas, seleção de palavras e organização estrutural dos parágrafos. A narrativa poética somente ganha vida quando guiada pelo uso da imaginação e da inspiração, o escritor ‘pega’: “*palavras bonitas*” (Rosinha - dado 41), que o levam à criação do texto poético.

Logo em seguida, depois de realizadas as previsões para o texto houve o início da leitura do poema “O apanhador de desperdícios”.

O apanhador de desperdícios

Uso a palavra para compor meus silêncios.

Não gosto das palavras
fatigadas de informar.

Dou mais respeito
às que vivem de barriga no chão
tipo água pedra sapo.

Entendo bem o sotaque das águas
Dou respeito às coisas desimportantes
e aos seres desimportantes.

Prezo insetos mais que aviões.

Prezo a velocidade
das tartarugas mais que a dos mísseis.

Tenho em mim um atraso de nascença.

Eu fui aparelhado
para gostar de passarinhos.

Tenho abundância de ser feliz por isso.

Meu quintal é maior do que o mundo.

Sou um apanhador de desperdícios:

Amo os restos

como as boas moscas.
 Queria que a minha voz tivesse um formato
 de canto.
 Porque eu não sou da informática:
 eu sou da invencionática.
 Só uso a palavra para compor meus silêncios.

(BARROS, 2008, p.47)

Após a audição atenta, um aprendiz argumentou que esse poema era quase igual ao outro lido no segundo encontro literário, o poema “Escova”.

(49) **Humberto:** É quase igual ao outro poema que a gente leu.

(50) **PP:** É quase igual ao outro poema que a gente leu.

(51) **PP:** Por que é quase igual ao outro poema que a gente leu?

(52) **Humberto:** Por que ele fala do sonho.

(53) **PP:** Ele pega os fatos que a gente no dia-a-dia não dá muita importância e transforma em poesia.

(54) **Dorinha:** Tipo uma palavra que não combina com uma, mas combina com a outra.

Nos dados das intervenções citadas acima, os alunos Humberto e Dorinha argumentaram que a temática do poema: “Um apanhador de desperdícios” se aproxima da temática do poema “Escova” porque falam do sonho, da seleção de palavras e dos fatos do dia-a-dia que as pessoas não dão tanta importância, mas que servem ao poeta como matéria de poesia.

Seguindo uma linha de raciocínio semântico, ainda aplicada ao mesmo texto, os sujeitos aprendizes exploraram o sentido da palavra ‘abundância’. A eles explicamos que seria algo que se tem em grande quantidade. Depois discutimos o sentido da palavra ‘invencionática’, a qual surge em virtude das criações típicas do neologismo de Manoel. Para explicarmos essa palavra partimos de um domínio conhecido para os sujeitos aprendizes, até chegarmos à potencialidade da metáfora poética:

(56) **PP:** A invencionática. Sabemos que a informática é uma ciência, não é. E, a invencionática, seria a ciência de quê?

(57) **A:** Das palavras.

(58) **PP:** Da invenção. Olha só invencionática. Ele usa a invenção, ele usa a criação para inventar palavras. Ciência da criação de palavras.

Exploramos também os possíveis sentidos das palavras: ‘fatigadas’, na expressão: “palavras fatigadas de informar” (Barros, 2008, p.45), para qual decidimos ter o sentido de cansada; e, a palavra ‘mísseis’ que segundo um dos aprendizes seria: “Os mísseis eu sei, são foguetes que servem para jogar bombas nas guerras e explodir as coisas”. (Zé da Roça - dado 66).

Ao progredirmos na discussão, chegamos à conclusão que no poema o termo: ‘mísseis’, entra em oposição aos termos ‘velocidade das tartarugas’ e ‘atraso de nascença’. Na leitura que realizamos o poeta diz que “prefere a velocidade das tartarugas e o seu atraso de nascença a velocidade dos mísseis.” (BARROS, 2008, p.45).

Na conclusão da discussão sobre essas expressões, argumentamos para os sujeitos aprendizes que: “[...] Os mísseis são foguetes que podem ser lançados no espaço para fazer pesquisas espaciais, ou também explodir as coisas durante as guerras ao serem carregados com bombas”. (Professora-Pesquisadora – dado 67). Por isso, o poeta diz que gosta mais da velocidade das tartarugas. “Porque a tartaruga é bem calma, bem lenta. Já os mísseis são rápidos, mas eles são destruidores”. (Professora-Pesquisadora – dado 68). A participante da pesquisa Aninha concluiu: “Eles explodem, eles destroem”. (Aninha – dado 69).

Na reflexão analítica, empreendida na fase escrita da dissertação, destacamos ainda que a “velocidade das tartarugas” possa ser a arte do silêncio pensante, a visão refinada sobre o mundo, em plena calma; já o termo “velocidade dos mísseis” revela certa reviravolta e falta de calma do mundo.

Logo em seguida, lançamos mais duas perguntas que geraram intervenções que demonstraram que a função comunicativa e poética das palavras no poema desperta e aguça a percepção dos aprendizes para refletirem sobre o ser e o estar no mundo:

(72) **PP:** Vocês gostam de pensar nas palavras?

(73) **Denise:** Sim, porque às vezes eu fico pensando nas palavras que eu escuto na TV. (...)

(77) **PP:** O que vocês gostam de observar nas coisas do mundo?

(78) **Denise:** Eu gosto de ver os pássaros cantando e sentir o::: os raios de sol no meu corpo. (...)

(80) **PP:** E por que você gosta de sentir os raios de sol no seu corpo?

(81) **Denise:** É porque ele dá a impressão que o dia vai trazer sorte, e vai ser maravilhoso. (...)

(83) **PP:** E vocês gostam de observar mais alguma coisa na natureza?

(84) **Magali:** Eu acho que o barulho da água.

(85) **PP:** Por quê?

(86) **Magali:** Porque acalma.

(88) **Aninha:** Eu gosto de ver as estrelas.

(91) **Dorinha:** Eu gosto de observar as plantas.

(92) **PP:** E por qual motivo você gosta de observar as plantas?

(95) **Dorinha:** Acalma.

(98) **PP:** Tem a vida, a cor delas, não é. A forma. Tudo isso chama a nossa atenção.

((Alunos conversando))

(105) **Cebolinha:** Já eu gosto de observar a praia.

(107) **PP:** Por que a praia?

(108) **Cebolinha:** O som da água.

Ao lermos as transcrições compreendemos que as crianças entram em um estado de sintonia com o mundo ao redor, passando a dar mais valor e importância a pequenos fatos do cotidiano. Tais como os raios do sol, o verde das plantas, o barulho das águas. Tudo isso é um sintoma que o mundo está cheio de imagens e sons, os quais proporcionam experiências estéticas e poéticas que precisam ser acolhidas pelo leitor infante para que tenham uma infância rica de imagens e sensações, que despertem sua sensibilidade.

Nesse sentido, a leitura do poema despertou o olhar dos aprendizes para os fenômenos naturais do mundo: o silêncio, a pedra, o sotaque das águas. Partindo do texto, eles tiveram a oportunidade de sentir que o mundo também os afeta gerando

prazer estético e novas experiências, podemos observar essa sensação nos dados: “[...] ele [os raios de sol] dá a impressão que o dia vai ser de sorte, e vai ser maravilhoso”. (Denise - dado 81). “[...] o barulho da água [...] porque acalma” (Magali - dados 84 e 86). “O som da água” (Cebolinha – dado 108). As palavras do poema despertam a lembrança dos aprendizes, para buscarem em suas experiências sinestésicas e corpóreas uma contemplação de maravilhamento diante dos acontecimentos do mundo real evocados pela leitura da narrativa poética.

As intervenções dos sujeitos aprendizes, durante a discussão de pós-leitura, sugerem a associação entre o poema e as suas experiências de vida. Assim, as palavras e as metáforas do poema, são signos que provocam a expressão de sensações:

O mundo foi feito em natureza escancarada, sintonizando com a recepção existencial e estética do ser humano [...] No lance de um olhar, de uma escuta, de uma apreensão da realidade ganha-se uma unidade integrada que se faz mais evidente na vivência da criança e do homem que, a toda hora aprendem e surpreendem, desde que não tenham incorporado a lição da acomodação e da impermeabilidade diante da vida. (KIRINUS, 2011, p. 22).

A poesia, segundo Kirinus (2011), abre espaço para melhor viver, gera uma desacomodação do olhar sobre o mundo. A poesia desperta no leitor um efeito de sentido da palavra para além do óbvio, que integra o sujeito leitor a sua ambiência, a sua vida, o tira da rotina do cotidiano. O mundo proposto pela narrativa poética tem uma intenção de beleza e de transformação da sensibilidade do leitor.

Desse ponto da discussão partimos para exploração do sentido daquilo que podemos entender do verso: “Meu quintal é maior do que o mundo”. (BARROS, 2008, p.47). Este verso gerou as seguintes intervenções:

(113) **PP:** Por que o poeta disse que o quintal dele é maior que o mundo?

(114) **Maria Cebola:** Deve ser porque o quintal dele é cheio de palavras.

(115) **Marina:** Deve ser porque é um ambiente bem calmo.

Observemos que as crianças aludem à grandeza do quintal, ao universo da palavra. Neste encontro literário, as crianças relembram sempre o ofício do poeta, enquanto, aquele que procura as palavras. Para encerrar a discussão desse verso, perguntamos aos aprendizes:

(121) **PP:** Por que o poeta gostava tanto do quintal? O que vocês acham interessante no quintal de vocês?

(123) **Dudu:** Acho que ele gosta de brincar no quintal, sentir o vento.

(124) **Xaveco:** Eu gosto de brincar no quintal com o meu cachorro.

Entendemos que a narrativa poética vai tendo seu sentido preenchido mediante as sensações e as experiências de vida das crianças. Os aprendizes, em nossa análise, apresenta o quintal como o local em que vivem em plena liberdade, fora dos limites e regras da casa. O quintal é o local onde a brincadeira não é cerceada. É ali, que encontram o cachorro amigo de suas diversas fases de crescimento. Analisamos, portanto, que o quintal é o espaço da liberdade, tanto para o poeta como para a criança.

Na sequência, levamos os alunos a discutirem sobre o sentido dos seguintes versos: “Dou respeito a coisas desimportantes/ E aos seres desimportantes”. (Barros, 2008, p.47). Leiamos alguns trechos da discussão:

(129) **PP:** Meninos, vocês às vezes se sentem felizes com as coisas que as pessoas não dão muito valor?

(130) **Magali:** Não.

(131) **PP:** O que lhe faz feliz, mas que você acha que para os outros, ah! É bobagem?

(132) **Magali:** Eu acho que é importante viver com pouco.

(133) **PP:** E você consegue ser feliz com pouco?

(134) **T:** Si:::m.

(135) **Magali:** Eu vou dar um exemplo: se eu tiver pouca comida, mesmo assim, eu posso viver com pouco.

(138) **Magali:** – Porque eu tenho família, sou forte.

(139) **PP:** E isso lhe deixa feliz?

(140) **Magali:** – Sim. ((Balança a cabeça afirmando que sim)).

(141) **PP:** – E dos brinquedos, tem algum brinquedo que alguém diz que não dá muito valor, mas que você dá valor?

(142) **Xaveco:** Eu gosto mais dos brinquedos inventados do que esses aparelhos tecnológicos.

Consideramos que no olhar dos sujeitos aprendizes as coisas desimportantes que são boas para serem prezadas derivam da simplicidade, do seu valor sentimental, da sua importância real para a vida. Por fim, para encerramos a discussão daquele dia, lançamos mais três perguntas para os aprendizes. Leiamos os dados consequentes:

(149) **PP:** E o que seria o silêncio do poeta no poema?

(150) **Humberto:** Significa que ele gosta da calma.

(152) **PP:** E por que o poeta diz que ele gostaria que a voz dele tivesse o formato de um canto?

(153) **Mônica:** Para ele compartilhar a palavra poética.

(154) **Quinzinho:** Porque tudo que ele pensasse poderia ser ouvido se falado com a voz.

(155) **PP:** Muito bom! E vocês gostaram do poema que lemos hoje?

(156) **T:** Sim. ((Turma em coro))

(157) **PP:** E aprenderam o quê com a leitura dele?

(158) **Aninha:** Aprendi muitas coisas: a ter calma e a ouvir o que vem de dentro.

(159) **Quinzinho:** A respeitar as coisas.

(160) **Quinzinho:** Tipo ensina que tem coisas que a gente não gosta, mas temos que tipo aproveitar mais elas.

No primeiro trecho dos dados de fala apresentados, o sentimento de calma foi apresentado como um atributo do poeta que o leva a executar as coisas bem feitas, e a ouvir a voz interior. Esse exercício de percepção do poeta como alguém que necessita da calma, advém da história de vida de Manoel de Barros, que conhecemos, a vida dele entrelaça uma relação simbiótica com as palavras. No segundo momento, observamos a importância da partilha de ideias, e a voz se torna o instrumento que propaga a poesia.

A enunciação da palavra ganha em si mesma valor de ato simbólico: graças à voz ela é exibição e dom, agressão, conquista e esperança de consumação do outro; inferioridade manifesta, livre da necessidade de invadir fisicamente o objeto de seu desejo: o som vocalizado vai de interior a interior e liga, sem outra mediação, duas existências. (ZUMTHOR, 2010, p.13).

Mediante a compreensão de Zumthor (2010), a voz para além da produção mecânica, é um impulso criador que se constitui em um ato simbólico de dominação ou libertação. A voz poética, habitada pelas palavras, exprime conteúdos da nossa própria consciência e pode tocar e unir interiores como diz Zumthor, lapidando assim a nossa humanidade.

Finalmente, concluímos que os sujeitos aprendizes saíram com um sentimento de uma necessária percepção da calma como um atributo para realizar grandes coisas, construir ideias, criar, dentre outros; ouvir o que nossa mente “borbulhante” nos fala sobre o mundo e saber perceber e entender as nossas sensações diante da vida é uma das muitas propostas da utilidade do texto literário. Os aprendizes tiveram um contato, mediado pelo poema, com um conjunto de experiências que nos ajudam a rever o real, tornando-nos mais humanos e mais próximos uns dos outros.

4.7 Sétimo encontro literário: fraseador

Como de costume o último encontro literário começou com a professora-pesquisadora organizando a roda de leitura, conjuntamente com a professora titular, e saudando os aprendizes. A frequência foi de dezenove aprendizes. Tínhamos como objetivo geral para aquela aula ler e discutir o poema “Fraseador”. Quanto aos objetivos específicos visávamos levar os aprendizes a aprender a importância da palavra poética, descobrir a função do poeta e pensar no futuro sobre o que se quer ser quando crescer.

(03) **PP:** O que vocês pensam que um poema chamado fraseador vai falar?
O que vem à memória?

(05) **Chico Bento:** Sobre frases.

- (06) **Pipa:** Sobre alguém que escreve frases.
- (07) **Mônica:** Sobre frases da vida dele.
- (08) **Tina:** Sobre coisas da vida dele e sobre criar poemas.
- (09) **Rosinha:** Sobre frases que tipo, que lembra a vida dele.
- (10) **Dorinha:** Frases de coisas que ele já viveu, frases do que ele está vivendo agora.
- (11) **PP:** Muito bem! E, o que é ser um fraseador?
- (12) **Anjinho:** Alguém que faz frases para um cartão postal.
- (13) **Humberto:** Alguém que gosta de fazer frases, para fazer poemas, fazer cartas.
- (14) **PP:** E sobre qual assunto vai falar o poema?
- (15) **Denise:** Sobre palavras ou frases bonitas que ele faz ou lê.
- (16) **PP:** E sobre qual assunto vai falar o poema?
- (17) **Maria Cebola:** Sobre palavras e frases bonitas que ele faz ou que ele ler.
- (18) **PP:** Quais personagens devem ter nesse poema?
- (19) **Hiro:** Acho que os irmãos de Manoel de Barros e ele.

No primeiro momento, do andaime, percebemos que os sujeitos aprendizes se guiaram por um esquema da procura de respostas derivadas do radical da palavra **fraseador**, buscando um significado para a ação de frasear e lhe atribuíram um sujeito agente. Criando, portanto, uma imagem daquele que fraseia, ou seja, alguém que escreve frases com uma determinada intencionalidade.

Ainda na etapa das previsões iniciais, observamos que os sujeitos aprendizes mobilizaram o repertório aprendido sobre a vida de Manoel de Barros, principalmente, por meio das aprendizagens proporcionadas pela escuta do vídeo documentário “Só dez por cento é mentira”, de Pedro Cezar, e os dois primeiros encontros nos quais apresentamos a vida e a obra do autor.

Os aprendizes chegaram às seguintes previsões sobre os assuntos a serem tratados na narrativa poética “Fraseador”. Esta deve falar sobre: “*Frases da vida dele*”. (Mônica – dado 7); “*Sobre coisas da vida dele e sobre criar poemas*”. (Tina – dado 8); “*Sobre frases que tipo, que lembra a vida dele*”. (Rosinha – dado 9); “*Frases de coisas que ele viveu, frases de coisas que ele está vivendo agora*”. (Dorinha - dado 10); “*Sobre frases bonitas que ele faz ou que ele lê*”. (Maria

Cebolinha – dado 17); “*Acho que os irmãos de Manoel de Barros e ele*”. (Hiro – dado 19). Nessas intervenções, os aprendizes demonstraram ter empatia com a vida e o ofício do poeta e fizeram previsões acertadas sobre a narrativa poética.

Depois deste momento, procedemos à leitura do poema e seguimos com a discussão do texto:

Fraseador

Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar nem doutor de fazer casa nem doutor de medir terras. Que eu queria era ser fraseador. Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor. Então, o meu irmão mais velho perguntou: Mas esse tal de fraseador bota mantimento em casa? Eu não queria ser doutor, eu só queria ser fraseador. Meu irmão insistiu: Mas se fraseador não bota mantimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse menino pra ele deixar de variar. A mãe baixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada.

(BARROS, 2008, p.39)

Após a leitura do texto, a discussão se encaminhou com questionamentos dos sujeitos aprendizes sobre o vocabulário do texto:

(26) **Rosinha:** Enxada, o que é enxada?

(27) **PP:** Enxada é uma ferramenta de trabalhar no roçado para escavar a terra.

(28) **Mônica:** E vago e fraseador?

(29) **PP:** Vago é um pouco sem saber o que pensar. O que dizer. Um pensamento incerto, duvidoso.

(30) **PP:** E fraseador é aquele que escreve. É a ação de escrever os versos, os poemas.

(31) **Xaveco:** O que é mantimento?

(32) **PP:** Mantimento é alimento, comida. No poema tem o sentido de trazer comida para casa.

As intervenções dos aprendizes foram relacionadas aos significados das palavras 'enxada', 'vago' e 'mantimento'. Observamos que a leitura das narrativas de Manoel de Barros traz sempre um desafio vocabular para os sujeitos aprendizes. Eles focalizam suas atenções no significado literal da palavra, a fim de ampliar a compreensão do texto.

A compreensão da relação do poema com a trajetória de vida do poeta fez com que os sujeitos aprendizes atribuíssem o sentido de que os relatos contados na narrativa eram memórias dos conflitos vividos por Manoel de Barros, no momento de fazer sua escolha de ser escritor e desse ofício tirar o seu sustento. Assim, questionamos os alunos, fazendo o papel do irmão do personagem da narrativa poética:

(33) **PP:** Será que alguém que faz poesia consegue colocar comida em casa? O que vocês acham?

((Silêncio, alunos pensando, alguns com a mão no queixo))

(36) **Denise:** Eu acho que quando ele faz o livro, ele é muito vendido, porque gostam muito da poesia dele. Então, ele consegue colocar mantimento em casa.

(44) **PP:** E vocês acham que ele teve sucesso?

(45) **Quinzinho:** Sim, porque os poemas dele são lidos até hoje.

Estima-se, mediante as respostas dos sujeitos aprendizes, que eles conseguiram atribuir à poesia um valor da estética do gosto, uma vez que as pessoas leem poesia porque gostam. Atribuíram, também, à poesia, uma função monetária, uma vez que sobre ela opera um valor de mercado, demonstrando assim que o ofício do poeta, na atualidade, não é apenas destinado ao deleite mais tem uma dupla função nas sociedades capitalistas: formar o ser humano e constituir uma atividade econômica, sendo assim, ser poeta pode ser um ofício interessante.

Essas falas dos aprendizes revelam que eles foram capazes de perceber a importância da poesia de uma maneira pessoal e econômica, pois a poesia atende na visão dos aprendizes ao gosto do leitor, tem a potencialidade de desenvolver o ser humano e também de produzir o giro da economia. Infelizmente, esse não é o pensamento dos grandes articuladores políticos da nossa sociedade, pois eles temem a literatura e sua função emancipadora e libertadora.

Observamos, nas falas dos aprendizes, em geral, que o poema fala das perspectivas do poeta que tenta encontrar seu lugar no mundo. Perguntamos aos sujeitos aprendizes quais seriam os seus sonhos para o futuro, e os ensaios do caminho a seguir foram surgindo:

(46) **PP:** Isso, então o sonho dele deu certo. Veja era o sonho dele aos treze anos, e aos 85 anos, ele estava fazendo uma reflexão do que aconteceu.

(47) **PP:** E vocês, vocês têm muitos sonhos?

(48) **Dudu:** Sonhos?

(49) **PP:** Sim. O que vocês querem ser quando crescer?

(50) **Dudu:** Eu ainda tô pensando.

(51) **Aninha:** Eu quero ser bailarina e desenhista.

(54) **Marina:** Eu tenho quatro opções. Mas, meu sonho é ser professora de balé.

(55) **PP:** E vocês meninos?

(56) **Humberto:** Pediatra.

(57) **PP:** E desse lado aqui, vocês querem ser o que quando crescerem?

(58) **Xaveco:** Dentista.

(59) **Hiro:** Construtor.

(60) **Chico Bento:** Jogador de futebol.

(61) **Cebolinha:** Vendedor.

(62) **Zé da Roça:** Eu quero ser duas coisas: programador de jogos e a outra é trabalhar no Subway para comer todos aqueles sanduíches.

Observamos que os sujeitos aprendizes estabeleceram respostas satisfatórias ao poema e, nessa fase de especulação do que se quer ser quando crescer, eles se aventuraram em uma experiência imaginativa e brincante na projeção do futuro. Depois, perguntamos aos sujeitos aprendizes se do mesmo

modo que Manoel de Barros estava fazendo uma reflexão sobre sua vida aos 85 anos de idade, dos sonhos do menino de 13 anos, eles quando chegarem à terceira idade também farão. Eles responderam que sim, e enunciaram os seus motivos:

(80) **Chico Bento:** Antes de morrer você tem que lembrar das coisas boas para poder morrer feliz.

(81) **Aninha:** Eu vou querer lembrar dos meus amigos que estão aqui comigo, e se eu morrer/

(82) **Aninha:** a gente vai se encontrar no céu.

(89) **Magali:** Para poder contar para os meus netos.

Nesse trecho da discussão dos poemas de Manoel de Barros, pudemos compreender que as crianças aprendizes demonstraram uma visão muito crítica e aguçada do sentido da vida, elas, com as suas respostas, projetaram-se no mundo textual e pensaram sobre os problemas apresentados, dando soluções, apaziguando os temores, relacionando o texto com a vida e construíram a si mesmas.

Em seguida, perguntamos qual o sentido, no poema, da expressão corporal do pai e da mãe do menino, no verso: “Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça.” (Manoel de Barros, 2008, p. 39). Leiamos as respostas dos aprendizes:

(91) **Marina:** Porque eu acho que eles não gostaram dele ser fraseador.

(92) **PP:** Por que você acha que eles não gostaram da ideia?

(93) **Marina:** Porque eu acho que eles queriam que ele fosse uma pessoa que desse mais renda para casa, que fosse um trabalho mais famoso.

(94) **PP:** Que fosse um trabalho mais rentável do que ele ser fraseador. Mas, você acha que a poesia é rentável?

(95) **Marina:** O que é rentável?

(96) **PP:** Que ganha dinheiro.

(97) **Marina:** Ele ganha quando vende um livro.

(98) **PP:** Mas sem vender o livro, será que a poesia tem valor?

(99) **Marina:** Tem valor.

(100) **PP:** Por quê?

(101) **Marina:** Porque se ela fala do sentimento, ela é importante para a pessoa que escreveu.

(102) **PP:** E para quem leu, será que ela é importante?

(103) **Marina:** Ela é importante se mexer com a pessoa.

Mais uma vez, os sujeitos aprendizes apontaram terem compreendido que a poesia não tem apenas um valor enquanto bem de consumo, mas seu maior valor deriva da possibilidade da reflexão, pela experiência emocional, que ela causa em seu criador e naqueles que a leem. Portanto, a palavra poética guarda em si a expressão de uma ideia, de um sentimento, e nisto está o encantamento.

Lançamos mais algumas perguntas:

(106) **PP:** E se você tivesse um filho, gostaria que ele fosse fraseador?

(107) **Dorinha:** Eu queria que ele fosse o que ele quisesse. O direito era dele.

(108) **PP:** E por que seria legal, por exemplo, ele ser fraseador?

(109) **Dorinha:** Porque ele usaria a imaginação.

(110) **Dorinha:** Porque ele aprenderia com o que ele tivesse escrevendo.

(111) **PP:** E por que será que o irmão do fraseador queria que ele pegasse na enxada?

(112) **Chico Bento:** Para trabalhar com o pai dele.

(115) **Dudu:** Eu acho que era para ele trabalhar de verdade.

(116) **PP:** E você acha que fazer poesia não é trabalhar de verdade?

(117) **Dudu:** Eu acho que é, mas eu acho que o irmão dele não achava que era um trabalho de verdade. Era só por diversão.

(118) **PP:** E por que você acha que é um trabalho de verdade?

(119) **Dudu:** Acho porque muitas pessoas gostam de histórias, poesias.

(120) **PP:** E será que dá muito trabalho fazer poesias?

(121) **Quinzinho:** Dá.

(122) **Quinzinho:** Tem que rimar um por um.

(123) **Hiro:** Eu acho que esse poema demorou um pouquinho para fazer, porque você tem que usar a imaginação, precisa rimar tudo isso.

(124) **Xaveco:** Dá muito trabalho. É difícil.

Nesse trecho da discussão, os aprendizes falaram sobre a livre escolha que cada indivíduo tem para exercer a escolha de suas atividades laborais. Firmaram a posição de que a arte de escrever não é apenas uma atividade de deleite, mas antes é um ofício que apesar de prazeroso porque usa a imaginação, também é difícil, pois tem que rimar e selecionar as palavras.

Essas colocações dos aprendizes nos fizeram lembrar o poema: “Poética”, de Cassiano Ricardo:

Poética

1

Que é a poesia?
Uma ilha cercada de palavras por
todos os lados.

2

Que é o poeta?
Um homem que trabalha o poema
com o suor do seu rosto.
Um homem que tem fome como
Qualquer outro homem

(RICARDO, 1976, p.11)

O poema de Cassiano Ricardo (1976) vai ao encontro das respostas empreendidas pelos aprendizes. Na primeira parte, o poeta esclarece que a matéria da poesia é a palavra, e essa palavra só ganha o *status* de poesia se for trabalhada com sensibilidade. Já na segunda parte, o poeta discute o ofício do poeta de representar a sensibilidade do mundo em seus versos, e este é um homem como todos os demais homens que necessita vencer obstáculos, precisa retirar rendimentos do seu ofício para poder viver.

Para finalizar o encontro literário, lançamos a seguinte pergunta:

(140) **PP:** E você Pipa acha importante deixar alguma coisa escrita para as outras pessoas lerem e pensarem?

(141) **Pipa:** Eu acho que isso é importante, porque isso pode despertar alguma coisa boa nas pessoas.

(143) **Denise:** Porque se mudar isso ((as coisas de hoje em dia)), as pessoas vão perceber como mudou.

(147) **Magali:** Sim, porque se você escreve com seu coração, vai existir para sempre.

Contemplamos nessas últimas intervenções que os sujeitos aprendizes relataram ser a produção das narrativas poéticas útil para a formação humana, sendo esta portadora do registro dos sentimentos e das imagens de uma época. Portanto, ao deixar suas impressões registradas no verso, o poeta torna-se imortal, pois revive a cada nova leitura dos seus versos, nos quais deixa escritas linhas do seu próprio coração para a transformação do leitor.

4.8 Análises síntese dos encontros literários e das entrevistas finais

Após a descrição analítica dos encontros literários, retomamos, nesta seção, os objetivos específicos da pesquisa de modo a construir uma síntese. Os objetivos foram: 1) entender os sentidos elaborados pelas crianças a partir da abordagem dos aspectos melódicos, imagéticos e semânticos dos poemas lidos; 2) identificar os sentidos (semânticos, emocionais e sensoriais) que as crianças atribuem às poesias de Manoel de Barros, considerando as temáticas relativas à infância e o destaque da professora-pesquisadora/mediadora as metáforas presentes no texto. Também discorreremos sobre as entrevistas finais.

Na atividade de leitura e discussão dos poemas observamos que os aprendizes entendem a melodia como um aspecto decorrente da estrutura do poema, uma vez que, nas intervenções, eles mencionaram a existência de rima e identificaram musicalidade. Além disso, no segundo encontro literário, construíram o autorretrato da turma, por meio de um texto em que prezaram pela estrutura ritmada, fazendo a repetição dos versos e de sílabas repetidas.

Acolhidos pelos aspectos lúdicos da palavra, os aprendizes elaboram sentidos diversos para as metáforas, considerando a transição de sentido do campo referencial para o metafórico, mediada pela professora - pesquisadora. Construíram

imagens, elaborando ideias cênicas para a narrativa poética e acrescentaram comentários de como viveriam os eventos narrados, caso estivessem neles. Por exemplo, no terceiro encontro literário, em que lemos “O menino que ganhou um rio”, eles fabularam: “Eu gostaria de tomar banho no lago” (dado 114) e “Eu vou achar pepitas de ouro” (dado 115).

Além disso, os aprendizes ativaram a memória fazendo o resgate de cenas da infância ao relatar as brincadeiras, por vezes, rememoraram lembranças de sentimentos e emoções vividos na experiência real e tocados pelas palavras se aperceberam das sensações que o mundo exterior oferece aos sentidos para ampliar a compreensão dos poemas.

Na fase de elaboração do desenho, as crianças tentaram representar as imagens daquilo que perceberam e compreenderam, desde a representação do poeta como um ser fantástico, até desenhos mais próximos da atividade criativa do poeta.

Os aprendizes, na leitura do poema, puderam atribuir sentidos às memórias inventadas da infância de Manoel de Barros. Assim como o poeta, fizeram a comunhão das palavras com as coisas e passaram a ter um conhecimento sobre as diversas possibilidades de sentido das palavras.

Entendemos que as narrativas poéticas tornaram-se um objeto aberto para a elaboração de sentidos pelos aprendizes, nelas o mundo foi posto sobre forma de uma provocação, as palavras reclamaram um pensar dos aprendizes para além dos conhecimentos e as experiências de mundo que eles já têm com as palavras.

Para conhecer os novos sentidos das palavras, a função da professora mediadora foi importante, assim como também as intervenções dos colegas de sala, pois despertaram os aprendizes para a elaboração de previsões e consequentes compreensões sobre as poesias lidas.

Ao utilizar a palavra nas suas interações com a criança, o adulto apresenta (deliberadamente ou não), grau de generalidade e operações intelectuais ligadas à palavra, que são novos para ela. Desse modo sua alocação verbal interfere na atividade da criança, embora ele não passe para ela seu próprio modo de pensar, nem possa “controlar” o modo de pensar dela. [...] A mediação do outro desperta na mente da criança um sistema de processos complexos de compreensão ativa e responsiva, sujeitos às experiências e habilidades que ela já domina. Mesmo que ela não elabore ou não aprenda conceitualmente a palavra do adulto, é na margem dessas palavras que passa a organizar seu processo de elaboração mental,

seja para assumi-las ou para recusá-las. (FONTANA, 2000, p.19, grifos do autor).

Assim, ao longo dos encontros, mediados pela palavra da professora – pesquisadora e dos colegas de sala, os aprendizes resgataram memórias, fizeram previsões considerando o título da narrativa poética, resgataram da memória as experiências de vida e os conteúdos temáticos para seguir as pistas textuais e atingirem o sentido.

[...] Em cada caso é o leitor que lê o sentido; é o leitor que confere a um objeto, lugar ou acontecimento uma certa legibilidade possível, ou que a reconhece neles; é o leitor que deve atribuir significado a um sistema de signos e depois decifrá-los [senti-los, saboreá-los]. Todos lemos a nós e ao mundo à nossa volta para vislumbrar o que somos e onde estamos. Lemos para compreender, ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, é quase como respirar, é nossa função essencial. (MANGUEL, 2006, p. 19-20, grifo nosso).

Nas palavras de Manguel (2006) ler é viver. A leitura fomenta o encontro do leitor com a vida que pulsa no texto e com a sua própria vida. O leitor aprendiz junto com seus pares atua na construção coletiva de um novo mundo. E os aprendizes na entrevista final demonstraram ser de grande valia para a compreensão ouvir outras formas de pensar além das suas. Os aprendizes elaboraram as seguintes respostas ao serem questionado sobre: “Você considera ouvir os outros expressarem suas opiniões importante?”

(Dado 62 – Entrevista final) **Magali:** Sim, eu acho importante. Porque eles podem expressar o que eles sentiram sobre aquele texto.

(Dado 62 – Entrevista final) **Magali:** Sim, porque eu vejo se tem ideias parecidas com as minhas e até outras diferentes sobre o texto.

(Dado 56 – Entrevista final) **Tina:** Añhã! Porque a gente pode não ter entendido uma coisa, aí o outro entendeu, aí explica, aí fica fácil de você entender. Aí, a pessoa tipo assim, leu, não entendeu, aí tem que ler mais de uma vez se o outro não explicar.

(Dado 46 – Entrevista final) **Marina:** Acho, porque aí a pessoa diz se gosta se não gosta. É legal ouvir o que os outros pensam.

(Dado 84 – Entrevista final) **Zé da Roça:** Sim. Porque é importante, porque a gente pode saber ::: outros, outros tipos de resposta.

(Dado 85 – Entrevista final) **Humberto:** Porque tem textos que eu não entendi nada, e aí eu entendi algumas coisas quando eles (refere-se aos colegas) começaram a falar.

Mediante as respostas dos aprendizes observamos que eles reconhecem a importância da mediação da palavra do outro para nos fazer avançar intelectualmente. Comparando os dados apresentados na análise do primeiro encontro literário, observamos que os aprendizes não tinham uma memória de aprendizagens consolidadas sobre o gênero poema. Nas entrevistas finais observamos que os momentos diferenciados que os encontros literários proporcionaram aos aprendizes a relembrar e construir memórias duradouras sobre o que leram e ouviram. Ao serem questionadas “Por que você gosta de ler?”, eles responderam:

(Dado19 – Entrevista final) **Magali:** Eu acho que quando eu leio [...] eu posso imaginar muitas coisas.

(Dado 19 – Entrevista final) **Tina:** [...] quando eu leio, eu me imagino dentro da história. Aí você não liga mais para nada, às vezes quando eu não quero ler completo, eu vou logo para o final”.

(Dado 29 – Entrevista final) **Humberto:** Porque assim, é uma das coisas que me motivam para escrever as coisas [...] eu gosto de ler porque faz bem para a pessoa.

Observamos que as crianças gostam da leitura de poesia em função da possibilidade de novas aprendizagens, como também pela ação de transitar entre o mundo ficcional e real, mediados pela palavra. Em relação à utilidade da literatura elas responderam:

(Dado 21 - Entrevista final) **Magali:** [...] Estimula a leitura [...] e a imaginação.

(Dado 21 – Entrevista final) **Tina:** [...] Porque tem história de Chapeuzinho Vermelho, de repente vira uma boneca, um filme, né [...].

(Dado 21- Entrevista final) **Zé da Roça:** Ahhhh! Várias coisas, para tédio, serve para entreter quando você não tem TV, ou nada para fazer [...].

Observamos nas entrevistas concedidas pelos aprendizes que a utilidade da literatura está em mediar o estímulo à leitura, a imaginação, a atividade lúdica e como geradora de outros produtos culturais como o filme. As crianças, na entrevista final, ativaram memórias de leitura de diversos outros gêneros, evidenciando que eles já liam, mas que o poema não se fazia presente, de maneira satisfatória, em sala de aula. Segundo Antonio Candido, temos que:

[...] a literatura é uma transposição do real para o ilusório por meio de uma estilização formal da linguagem, que propõe um tipo arbitrário de ordem para as coisas, os seres, os sentimentos. Nela se combinam um elemento de vinculação à realidade natural ou social, e um elemento de manipulação técnica, indispensável à sua configuração, e implicando em uma atitude de gratuidade. (CANDIDO, p.53, 1972).

Consoante à compreensão do autor supracitado, a manipulação técnica da linguagem é indispensável para a classificação de uma obra como literária ou não. Verificamos que as propriedades das narrativas poéticas melopeia, fanopeia e logopeia atribuem à poesia imensos valores literários.

Após os encontros de leitura, os aprendizes que antes identificavam a poesia apenas por meio dos aspectos formais do poema tais como a rima e a sonoridade começaram a ter um entendimento mais estético para determinar o que vem a ser um texto de qualidade poética, pois passaram a evidenciar em suas respostas a contemplação do belo trabalhado nas palavras para gerar sentimentos poéticos. Ao serem questionados sobre “o que é a poesia”, eles responderam:

(Dado 38 – Entrevista Final) **Magali:** Eu acho que poesia é você poder escrever o que você sente.

(Dado 36 – Entrevista Final) **Tina:** [...] Poesia é um texto que a gente usa a imaginação e são várias palavras bonitas que estão juntas e o poeta quer ensinar alguma coisa [...].

(Dado 28 – Entrevista Final) **Marina:** [...] Tem algumas frases, assim, bonitas [...].

(Dado 45 – Entrevista Final) **Zé da Roça:** Poesia é meio que o que, como podemos dizer ::: um outro tipo de leitura [...] também é uma coisa diferente de ler e um tipo de música na leitura.

A essas impressões dos aprendizes acrescentamos as palavras de Lajolo (1981) que trazem uma contribuição explicativa às respostas dos aprendizes sobre a experiência do jogo do dialeto da poesia:

É a relação que as palavras estabelecem com o contexto, com a situação de produção da leitura que instaura a natureza literária de um texto [...]. A literatura parece tornar-se literária quando seu uso instaura um universo, um espaço de interação de subjetividade (autor e leitor) que escapa ao imediatismo, à precabilidade e ao esteriótipo das situações e usos da linguagem que configuram a vida cotidiana. (LAJOLO, 1981, p. 38, grifo do autor).

Podemos inferir que esse escape à vida cotidiana foi percebido pelos alunos, no processo de criação de previsões para o texto a partir do sentido construído para o título do enredo dos poemas. As previsões foram criadas com base em suas experiências mundo-vivenciais. As experiências sensoriais e emocionais com o mundo foram à porta de entrada para o caminho da construção de um significado surpreendente para a palavra. Dos estudos de Vygotsky (1994), compreendemos que:

As funções elementares [memória, atenção, percepção] têm como característica fundamental o fato de serem total e diretamente determinadas pela estimulação ambiental. No caso das funções superiores [raciocínio lógico, analogias, construção de sentido, etc.] a característica essencial é a estimulação autogerada, isto é, a criação e o uso de estímulos artificiais que se tornam a causa imediata do comportamento. (VIGOTSKY, 1994, p.53, grifo nosso).

Constatamos que os leitores precisam de instrumentos mediadores (livros, professores, texto literário, dentre outros) em um processo de interação com o mundo factual para atingir os sentidos conotativos das palavras. A experiência do lúdico na leitura literária está ligada às associações imaginativas e mediações que

temos que construir com as situações cotidianas ou imaginárias para atingir o sentido.

A lógica que adensa o significado do poema resulta no prazer do leitor. Este prazer da descoberta do significado é reconhecido pelas crianças. Trabalhar o texto poético com os aprendizes é fazê-los esticar horizontes, é levar o aprendiz a enxergar a poesia na vida. Ao relacionar texto e vida e depreender sentidos possíveis para as palavras, o leitor sai do plano da mera decodificação de palavras para atuar como um sujeito pensante, que além do literal observa os explícitos e implícitos, recria a metáfora, infere relações entre as palavras conectando-as a uma ampla rede de mundos possíveis.

O leitor não é um mero receptor da palavra do autor, mas ele recebe o texto literário, codifica, decodifica, partilha sentidos e emite um novo juízo para o corpo do texto. Assim, o leitor reatualiza o texto com base em seus conhecimentos prévios, nas suas emoções, sensações e imagens ficcionais planejadas a partir da matéria que foi lida. Segundo Jauss (1994), “A obra literária não é um objeto existente em si mesmo [...] É muito mais como uma partitura, construída sobre as ressonâncias sempre renovadas das leituras”. (JAUSS, 1994, p.25).

Despertar as nossas percepções sensoriais, emocionais, semânticas, imaginárias, de construção de imagens dos textos são recursos utilizados por bons autores para nos causar uma recepção estética que cumpra a função de despertar a poiesis, a aisthesis e a katharsis. Propor horizontes de expectativas iniciais e revelar um novo mundo através da frustração desses horizontes foi um dos motivos que fizeram com que os aprendizes descobrissem uma nova forma de sentido para as palavras-chave de cada poema, e imergissem na formulação de uma compreensão crítica e libertadora.

Acreditamos que incentivar a leitura, em especial, a leitura das narrativas poéticas de Manoel de Barros, é um caminho para formação de leitores proficientes, que prezem pelas qualidades estéticas: sensorial, emocional, semântica e de construção de imagens do texto literários, como forma de desenvolver a habilidade de leitura e a consciência crítica.

CONCLUSÕES

Sabemos que as reflexões alcançadas nesta dissertação de mestrado, nunca estarão inteiramente concluídas, pois a temática sobre a formação de leitores nos anos iniciais do Ensino Fundamental abrange um universo que precisa ser compreendido a cada nova geração que recebemos nos espaços escolares. Averiguamos que os encontros literários implementados, nos permitiram responder às nossas questões de pesquisa: 1) Como os aspectos melódicos, imagéticos e semânticos dos poemas barrianos favorecem a elaboração de sentidos pela criança com relação ao texto lido? 2) Como as crianças identificam e atribuem sentidos às cenas relativas ao tempo da infância presentes nos poemas? e, 3) Como podemos entender a partir do discurso oral e dos desenhos elaborados pelas crianças sua compreensão sobre as metáforas presentes na poesia de Manoel de Barros?

Desta forma, em respostas às questões elencadas, concluímos que a poética de Manoel de Barros, ao trabalhar as palavras com um sentido surpreendente, favoreceu a elaboração de sentidos diversos pelas crianças com relação ao texto lido. As qualidades polissêmicas das palavras despertaram a compreensão do aprendiz para buscar um sentido para as metáforas num raciocínio de crescente complexidade que partiram de um plano de sentidos referenciais para os sentidos conotativos.

As palavras como autorretrato, escova, sucatas, desperdício, fraseador e rio constituíram-se enquanto pistas textuais que despertaram nos aprendizes uma atividade cognitiva de produção de sentidos e construções de ideias imagéticas para o mundo textual, diversas das habituais, possibilitando que os aprendizes sentissem as palavras, compreendessem-nas mediante as suas experiências de mundo e renovassem o seu sentido. Os andaimes levaram os aprendizes ao arejamento de ideias ampliando a compreensão leitora e de produção de inferências.

A poeticidade das palavras das narrativas poéticas de Manoel de Barros foi recebida e compreendida não apenas de maneira semântica, ela também despertou sensações e sentimentos que fizeram com que ao longo das discussões os aprendizes evocassem memórias dos acontecimentos das suas diversas fases da infância, de eventos familiares, de passeios, de aprendizagens anteriores, de sensações sinestésicas e de outras lembranças. Essas percepções correlacionadas

com o mundo do texto corroboraram para que o aprendiz desenvolvesse uma leitura proficiente para além da decodificação das palavras e, atribuisse um sentido amplo para as metáforas.

Compreendemos que ao ser provocado pela palavra poética, o leitor aprendiz muitas vezes reconstituiu o texto, assumido imaginativamente o papel de um personagem da cena relatada, elaborando cenários e encaixando-se nas cenas enunciativas. Em face às discussões, os alunos demonstraram, a cada novo encontro, aceitar mais espontaneamente o jogo lúdico das palavras que permitiu a transgressão do sentido.

Nas descobertas reflexivas que realizamos nesta dissertação, aprendemos que por meio da poesia a palavra evoca memórias de ações vividas pelas crianças, possibilita a criação de imagens e a faz vivenciar durante a leitura uma experiência fabuladora de vida. A palavra de Manoel de Barros permitiu as crianças brincar com as ideias, sem medo do absurdo das indeterminações de sentido, pois elas foram buscar junto com seus pares os possíveis sentidos para as palavras, demonstrando complexidades de construção de sentido em suas intervenções.

Portanto, apreciamos que mediante as intervenções realizadas pela professora-pesquisadora e os sujeitos aprendizes, durante os encontros de leitura, considerando as análises realizadas nessa dissertação, conseguimos lançar um olhar investigativo sobre a recepção estética das crianças à poesia de Manoel de Barros. As crianças-aprendizes, além da transição entre os campos de sentido referencial e conotativo, recepcionaram os poemas com sua capacidade emotiva, sinestésica, sensorial, semântica e ainda realizam de maneira ativa processos de inferência e de resgate de memórias da vida real.

Recomendamos que a educação contemporânea redescubra a infância com o auxílio de um estado contemplativo da poesia. Entendemos que a instituição escolar, enquanto, espaço educativo, necessita assumir o compromisso de discutir o texto poético e permitir que a criança divida suas experiências de leitura, afim de que ela adquira o gosto pela leitura, torne-se leitora proficiente.

Como observamos na prática e na análise dos encontros literários, formulamos que somente por meio do incentivo da prática da leitura e discussão literária poética em sala de aula é que conseguiremos desenvolver nos aprendizes uma leitura crítica, criativa e que os mobilize a realizarem processos cognitivos de inferência.

Entendemos, nesta dissertação, a leitura literária poética como uma atividade emancipadora que pode auxiliar na superação das estatísticas arrasadoras das avaliações nacionais que afirmam que as crianças do terceiro ano escolar não são capazes de criarem processos satisfatórios de inferências textuais.

A experiência metodológica da leitura por andaime (GRAVES; GRAVES, 1995) que realizamos com os aprendizes do terceiro ano demonstrou que se os professores estiverem amparados por metodologias que favoreçam a aproximação do aprendiz para com o texto, que ancorem os processos de construção de previsões, leitura e discussão do texto literário, estes profissionais enquanto mediadores de leitura podem guiar seus aprendizes no caminho da descoberta do prazer em descobrir os mistérios do texto, amparados em movimentos processuais de ampliação da compreensão.

Observamos que, no geral, as crianças mostram-se dispostas a responder aos questionamentos da professora mediadora, utilizando-se dos seus conhecimentos semânticos, das suas prenoções do mundo da vida, das suas percepções emocionais e sensoriais. Os aprendizes demonstraram obter um grande prazer com a leitura da poesia que propõe um mundo a ser descoberto com profundidade, são ávidas por saberem o que os outros colegas da turma pensam e correlacionam o mundo do texto com suas experiências vicárias.

Finalmente, reafirmamos nessa dissertação, que a leitura e discussão das narrativas poéticas de Manoel de Barros permitiram às crianças formularem ideias e previsões de crescente complexidade intelectual. Esperamos que as experiências de leitura de poesias explicitadas possam influenciar outros profissionais da área da educação a trabalharem a leitura de poesias em sala de aula, de maneira a levar os aprendizes a desenvolverem-se como leitores autônomos, os quais elaboram respostas e propostas de ações inovadoras, ordenando sua intimidade existencial, permitindo o desenvolvimento da infância em um mundo contemplado pela leitura literária de natureza poética.

REFERÊNCIAS

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

ADAM, Jean Michel. **A linguística textual: introdução à análise textual dos discursos**. 2. ed. São Paulo: Cortes, 2011.

AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas**. 9ª ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

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

_____. **Educação e leitura: redes de sentidos**. Brasília: Liber Livro, 2010.

AMARILHA, Marly; FREITAS, Alessandra. Os caminhos da poesia na escola: som, imagem, pensamento. In: Marly, Amarilha (Org.). **Educação e leitura: desafios e criatividade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016.

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Etnografia da prática escolar**. São Paulo: Papirus, 1995.

ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Tradução de Dora Flakman. 2. ed. Rio de Janeiro: JC Editora, 1981.

ARISTÓTELES. **Poética**. Tradução de Ana Maria Valente. Lisboa: Edição da Fundação Calouste Gulbenkian, 1968.

BACHELARD, Gaston. **A Poética do devaneio**. 5. ed. Tradução de Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes.

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2004.

BARROS, Nismária Alves David Barros. O lugar do leitor na poesia de Manoel de Barros. 2010. 134 f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

BARTES, Roland. **Análise estrutural da narrativa**. Rio de Janeiro: Vozes, 1976.

BORGES, Jorge Luís. **Esse ofício do verso**. Tradução José Marcos Macedo. São Paulo: Companhia das letras, 2000.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais**. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/ SEF, 1997.

BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de Julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da União – Seção 1 – 16/7/1990, página 13563 (Publicação original)**. Disponível em: www2.camara.leg.br/legin/fed/lei-8069-13-julho-1990-372211-publicacaooriginal-1-pl.html.

BRASÍLIA. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização 2014 (ANA)**. Disponível em: http://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/09/apresentacao_ana_15.pdf. Acesso em: março de 2015.

Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Texeira. **Painel educacional estadual: Rio Grande do Norte**. Disponível em: ana.inep.gov.br/ANA/ Acesso em: 01 de maio de 2017.

BORTONE-RICARDO, Stella Maris. **Leitura e mediação pedagógica**. São Paulo: Parábola, 2012.

BRUNNER, Jerome. **Realidade mental, mundos possíveis**. Tradução de Marcos A. G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médica, 1997.

CÁS, Danilo da. **Manual teórico-prático para elaboração de trabalho acadêmico**. São Paulo: Jubela Livros, 2008.

CASCUDO, Luís da Câmara. **Literatura oral no Brasil**. Belo Horizonte: Editora da Universidade de São Paulo, 1984.

CANDIDO, Antonio. O Direito à literatura. In.: **Vários escritos**. Rio de Janeiro: Duas Cidades, 2004.

COELHO, Nelly Novaes. **O conto de fadas: símbolos, mitos, arquétipos**. São Paulo: Paulinas, 2012.

CULLER, Jonathan. **Teoria literária: uma introdução**. Tradução Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais, 1999.

CURTIUS, E.R. Poesia e retórica. In: **Literatura européia e Idade Média latina**. São Paulo: Hucitec: EDUSP, 1996.p.197- 221.

CYANA, Leahy – Dios. **Educação literária como metáfora social: desvios e rumos**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004. (Coleção texto e linguagem).

DUFRENNE, Mikel. **O poético**. Porto Alegre: Globo S. A.,1969.

DEHAENE, Stanislas. **Os neurônios da leitura: como a ciência explica a nossa capacidade de ler**. Porto Alegre: Penso, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

FREITAS, Lima de; MORIN, Edgar; NICOLESCU, Basarab. **Carta da transdisciplinabilidade**. Disponível em: <<https://blogmanamani.files.wordpress.com/2013/08/carta-datransdisciplinabilidade.pdf>>. Acesso em: 01 de set. 2016.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ed. Autores Associados, 2000.

GRAVES, Michel F. GRAVES, BONNIE B. The scaffolded reading experience: a flexible framework for helping students get the most out text. In: **Reading**. April, V. 29, n.1, Apr. 1995, p.29-34.

GOBRY, Ivan. **Vocabulário grego da filosofia**. Tradução de Ivone C. Benedetti. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

JAUSS, Hans Robert. **A estética da recepção: colocações gerais**. In: **A literatura e o leitor: textos da estética da Recepção**. Coordenação e Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. O prazer Estético e as experiências fundamentais da poiesis, aisthesis e kathasis. In: **A literatura e o leitor: textos da estética da Recepção**. Coordenação e Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. **A história da literatura como provocação à teoria literária**. Tradução de Sérgio Tellaroli. V.36. São Paulo: Editora Ática S. A.1994.

JIMENEZ, Marc. **O que é estética?** Tradução Fulvia M.L. Moretto. Rio Grande do Sul: Ed. Unisinos, 1999.

JOUVE, Vicent. **Por que estudar literatura?** Tradução Marcos Bagno e Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2012.

KIRINUS, Glória. **Synthomas de poesia na infância**. São Paulo: Paulinas, 2011.

LAJOLO, Marisa. **O que é literatura**. 19ª Ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

LIMA, Aldo. **Metáfora e cognição**. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2006.

LÜDKE; ANDRÉ. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LIMA, Luiz Costa. **Por que literatura?** Rio de Janeiro: Vozes, 1969.

MANGUEL, Alberto. **Uma história da leitura**. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.

MARTINS, Maria Helena. **O que é a leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

MEIRELES, Cecília. **A flor amarela**. Disponível em: <www.educasempre.com> Acessado em 24 de nov. de 2016.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. 8. ed. Tradução Eloá Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

_____. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. 6. ed. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez, Brasília, DF, UNESCO, 2002.

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: Prosa II**. 19. ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1967.

_____. **A literatura portuguesa**. 37. Ed. São Paulo: Cultrix, 2008.

_____. **Dicionário de termos literários**. 7. ed. São Paulo: Cultrix, 1995.

OLIVEIRA, Maria Elizabete Nascimento de. Formação humana na poesia do mato-grossense Manoel de Barros. **Anais do III CIELL – Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários**, Paraná, 2014, IISSN – 2177-6350.

OLIVEIRA, Marta Kohl de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 1999.

OSTROWER, Fayga. **Criatividade e processo de criação**. Petrópolis: Vozes, 1987.

PAZ, Octávio. **O arco e a lira**. Tradução Ari Roitman e Paulina Wacht. São Paulo: Cosacnaify, 2014, 2. Ed. Fondo de Cultura Económica.

PEREGRINO, Giselly dos Santos. Manoel de Barros e a ascensão para a infância. **Revista línguas & letras**, Paraná, 2013, v. 14, nº 27. ISSN: 1981-4755.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. Campina Grande: Bagagem, 2007.

PLATÃO. **A república**. Tradução de J. Guinsburg. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1965, v.1.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. São Paulo: Cultrix, 2013.

RICOEUR, Paul. **A metáfora viva**. Tradução de Dion Davi Macedo. São Paulo: Edições Loyola, 2000.

SILVA, Adalberto Prado (Org.). **Novo dicionário brasileiro melhoramentos ilustrado**. 7. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1971, 5.v.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. Tradução de Daise Batista. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

STIERLE, Karlheinz. Que significa a recepção de textos ficcionais. In: **A literatura e o leitor: textos da estética da Recepção**. Coordenação e Tradução de Luiz Costa Lima. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

SUASSUNA, Ariano. **Iniciação à estética**. Rio de Janeiro: José Olympio, 2009.

TAVARES, Diva Sueli Silva. **Da leitura da poesia à poesia da leitura: a contribuição da poesia para o Ensino Médio**. 2007. 301 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

TEXEIRA, Ivan. Estruturalismo. **Fortuna crítica 4**. Revista Cult - outubro/98. Disponível em: www.usp.br/cje/depaula/wp-content/uploads/2017/03Ivan_Cult_Estruturalismo-ilovepdf-compressed.pdf. Acesso em: 03 de jul. de 2017.

_____. O formalismo russo. **Fortuna crítica 2**. Revista Cult - agosto/98. Disponível em: textoterritorio.pro.br/Alexandrefaria/recortes/cult_fortunacritica_2.pdf. Acesso em: 03 de jul. de 2017.

TELES, Gilberto Mendonça. **Vanguarda europeia e modernismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1972.p.103.

TODOROV, Tzvetan. **As estruturas da narrativa literária**. São Paulo: Perspectiva, 1979.

TORNQUIST, Sandra Regina; RAMOS, Flávia Brocchetto. A poeticidade das coisas simples reveladas em O Fazedor do Amanhecer. **Signo**, Rio Grande do Sul, 2012, V.37, nº 62, p.190-210. ISSN 1982-2014.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1994.

WINNICOTT, Donald Winnicott. **O brincar e a realidade**. Tradução de José Octávio de Aguiar Abreu e Vanede Nobre. Rio de Janeiro: Imago Editora, 1975.

YUNES, Eliana. Leitura como experiência. In: (Org.). Yunes, Eliana; Oswald, Maria Luiza. **A experiência da leitura**. São Paulo: Edições Loyola, 2003, p.7-15.

ZILBERMAN, Regina. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Editora Ática, 2009.

ZUMTHOR, Paul. Presença da voz. In: **Introdução à poesia oral**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira; Maria Lúcia Diniz Pochat; Maria Inês de Almeida. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.p. 1-16.

Obras literárias

ALVES, Rubens. Gaiolas ou Asas. **A arte do voo ou a busca da alegria de aprender**. Porto: Editora Asa, 2004.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas: as infâncias de Manoel de Barros**. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.

HOMERO. **Ilíada**. 2.ed. Tradução de Manuel Odorico Mendes. São Paulo: Martin Claret, 2003.

_____. **Meu quintal é maior do que o mundo**. (Antologia). Rio de Janeiro: Alfabeta, 2015.

_____. **Livro sobre nada**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 1996.

_____. **O fazedor de amanhecer**. Rio de Janeiro: Salamandra, 2011.

_____. **Poeminha em língua de brincar**. Rio de Janeiro/São Paulo: Record, 2007.

_____. **Exercício de ser criança**. Rio de Janeiro: Salamandra, 1999.

_____. **Poemas concebidos sem pecado e face imóvel**. Rio de Janeiro: Alfaguara, 2016.

_____. **Retrato do artista quando coisa**. Rio de Janeiro/ São Paulo: Record, 2002.

_____. **O Livro das ignorâncias**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1994.

CALVINO, Italo. **Se um viajante numa noite de inverno**. Tradução Nilson Moulin. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

PESSOA, Fernando. **Livro do desassossego**. (Org.) Bernardo Soares. São Paulo: Editora Brasiliense, 2. ed. 1986.

RICARDO, Cassiano. Poética. In.: **Jeremias sem chorar**. 3. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1976, p.11.

COLAÇO, Maria Rosa. As sementes e os Frutos. In: **A leitura aprende a olhar o mundo**. Disponível em: <https://paginadevida.files.wordpress.com/2007/11/a-leitura-aprender-a-olhar-o-mundo-curto-web.pdf>. Acesso em: 15 de junho de 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A - SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES PREVISTAS

SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS

Área do conhecimento: Leitura e compreensão de textos poéticos

Temática conceitual da sequência: Estratégias de leitura de narrativas poéticas por andaimagem visando a recepção estética de crianças do Ensino Fundamental I .

1º Encontro Literário – Data 13/06/2016

| | | |
|---|---|--|
| <p>Tópico: O que é a poesia?</p> <p>Poemas selecionados:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diversos versos de Manoel de Barros (Ler a transcrição do primeiro encontro literário). <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poemas e poesia. <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Maleta com livros de Manoel de Barros; - Cartões com versos de Manoel de Barros; - Cartões em branco para as crianças criarem ou escreverem as poesias das quais se recordam; - Slides com alguns aspectos da vida e obra | <p>Objetivo geral: Sondar os conhecimentos prévios dos alunos.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conceituar a poesia; - Relembrar as poesias conhecidas; - Observar qual a função prática que os aprendizes atribuem a poesia; - Conhecer um pouco da vida, da obra e alguns poemas de Manoel de Barros. | <p>Atividades Planejadas</p> <ul style="list-style-type: none"> - Levantamento de poesias ou versos conhecidos pelos aprendizes; - Leitura de alguns poemas de Manoel de Barros e dos poemas criados ou lembrados pelos aprendizes; - Conhecer através de slides aspectos da vida e da obra de Manoel de Barros. - Observar, ver e apreciar algumas obras de Manoel de Barros. <p>Andaimos iniciais</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que é uma poesia e |
|---|---|--|

| | | |
|----------------------|--|--|
| de Manoel de Barros. | | <p>qual a sua serventia?</p> <p>- E você sabe algum poema ou versinho decorado?</p> <p>Observação:</p> <p>A sequência dos demais andaimos ocorrerão durante as perguntas suscitadas pelos aprendizes e aparecerão naturalmente.</p> |
|----------------------|--|--|

2ª Encontro Literário – Data: 20/06/2016

| | | |
|---|---|--|
| <p>Tópico: Poesia de Manoel de Barros.</p> <p>Poema selecionado: Auto-Retrato Falado</p> <p>Conteúdos:</p> <p>- A vida de Manoel de Barros e sua relação com a poesia,</p> <p>Recursos:</p> <p>- Poemas impressos;</p> <p>- Projetor multimídia;</p> <p>- Computador;</p> <p>- Vídeo documentário: “Só Dez por Cento é Mentira” produzido por Pedro</p> | <p>Objetivo Geral:</p> <p>Ler e discutir o poema “Auto-Retrato Falado”.</p> <p>Objetivo específico:</p> <p>- Conhecer a vida de Manoel de Barros e sua relação com a poesia;</p> <p>- Discutir o texto poético;</p> <p>- Construir previsões e inferências;</p> | <p>Sequência de atividades previstas</p> <p>Pré-leitura:</p> <p>- O que vocês pensam quando ouvem essa palavra auto-retrato?</p> <p>- O que é se auto-retratar?</p> <p>Leitura:</p> <p>- Leitura do poema em voz alta pela mediadora.</p> <p>Pós-leitura:</p> <p>- Tem alguma palavra que vocês não entenderam o</p> |
|---|---|--|

| | | |
|--------|--|--|
| Cezar. | - Fazer o auto-retrato poético da turma. | <p>significado no poema?</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão e reflexão sobre o poema; - Vocês acham que escrever poesias é importante? - Assistir a um vídeo-documentário sobre Manoel de Barros; - Discutir o vídeo; - Escrever o auto-retrato da turma. |
|--------|--|--|

3º Encontro Literário – Data: 27/06/2017

| | | |
|---|--|--|
| <p>Tópico: Poesia de Manoel de Barros</p> <p>Poema selecionado: Escova</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atividades cognitivas de inferências; | <p>Objetivo geral: Ler e discutir o poema “Escova”.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer previsões da leitura a partir do título; - Refletir sobre o texto; - Pensar nos sonhos de o que se quer ser quando | <p>Sequência de atividades previstas:</p> <p>Pré-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Os alunos criaram previsões a partir do título do poema escova; - Partindo das previsões iniciais perguntar-se-á: - Então, do que deve falar um poema que se chama |
|---|--|--|

| | | |
|---|-----------------|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Construir previsões semânticas para o texto; - Observar a relação texto-vida; - Construir um desenho representativo para o leitor sobre o texto lido; <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poemas impressos; - Folhas de ofício e lápis de cor; | <p>crescer;</p> | <p>“Escova”? (criação de hipóteses)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer o seguinte questionamento: - “Por que alguém escovaria um osso?”. (criação de previsões); <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do poema em voz alta pela mediadora; - Abrir espaço para que os alunos façam perguntas sobre algo que não tenha entendido; <p>Pós-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discutir e refletir sobre o poema lido; - No poema o que significa escovar palavras? -Em sua opinião quais clamores antigos estão guardados dentro das palavras? - Você concorda com o poeta quando diz que as palavras tem som? Por quê? - Você já escovou palavras? - Você deseja escovar |
|---|-----------------|---|

| | | |
|--|--|--|
| | | <p>(criar) palavras agora ou quando adulto? O que você quer ser quando crescer?</p> <p>- Faça um belo desenho de como deve ser uma escova poética;</p> |
|--|--|--|

4ª Encontro Literário – Data: 03/07/2016

| | | |
|---|--|---|
| <p>Tópico: Poesia de Manoel de Barros</p> <p>Poema selecionado: Sobre sucatas</p> <p>Conteúdos</p> <ul style="list-style-type: none"> - As coisas que a humanidade constrói e que virá sucata; - As criações da natureza em que nada é desperdiçado; | <p>Objetivo geral:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler e discutir o poema “Sobre Sucatas”. <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fazer inferências a partir do título do texto; - Relembrar as experiências da vida com objetos e coisas que já não tem mais utilidade; - Compreender as metáforas poéticas; | <p>Sequência de atividades previstas</p> <p>Pré-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O que você entende do título: <i>Sobre Sucatas</i>? - Você já guardou alguma sucata em casa? - Você acha que a sucata tem alguma utilidade? Por quê? <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura do poema em voz alta pela mediadora; |
|---|--|---|

| | | |
|---|--|---|
| <p>- Reciclagem;</p> <p>Recursos:</p> <p>- Poemas impressos.</p> | | <p>- Discursão dos textos;</p> <p>- Abrir espaço para que os alunos façam perguntas sobre algo que não tenha entendido;</p> <p>Pós-leitura:</p> <p>- Discutir e refletir sobre o poema;</p> <p>- Levar para casa uma proposta de atividade para fazer com os pais ou responsáveis brinquedos com materiais recicláveis e conversar com eles para saber como eram seus brinquedos e suas brincadeiras no tempo das suas respectivas infâncias, com objetivo de partilhar na aula posterior.</p> |
|---|--|---|

5ª Encontro Literário – Data 06/07/2016

| | | |
|--|--|--|
| <p>Tópico: Poesia de Manoel de Barros</p> | <p>Objetivo Geral: Ler e discutir o poema “O Menino que Ganhou um</p> | <p>Sequência de atividades previstas</p> <p>- Descrever como fez os</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|--|
| <p>Poema selecionado: O Menino que Ganhou um Rio.</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pensar os possíveis sentidos para a metáfora do rio; - O significado de presentear; <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poemas impressos; | <p>Rio”.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Correlacionar os brinquedos feitos de sucata, a ação da mãe que deu de presente ao menino um rio; - Criar hipótese sobre por que se ganha um rio; - Pensar a metáfora do rio. | <p>brinquedos com as sucatas;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contar o que descobriram sobre as brincadeiras dos seus pais ou responsáveis; - Discutir qual o valor do presente de sucata? <p>Pré-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sobre qual história vai falar o poema: “O menino que ganhou um rio”? - Por que você acha que o menino ganhou um rio? - Você gostaria de ganhar um rio? Por qual motivo? <p>Atividades de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta do poema pela mediadora; <p>Pós-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão dos textos; - Abrir espaço para que os alunos façam perguntas sobre algo que não tenha entendido; - O que vocês acharam dessa leitura? |
|--|---|--|

| | | |
|--|--|---|
| | | <ul style="list-style-type: none"> - Quanto ao conteúdo do poema, causo-lhes algum estranhamento? - Outras perguntas não previstas. |
|--|--|---|

6º Encontro Literário – Data 10/07/2016

| | | |
|---|--|---|
| <p>Tópico: Poesia de Manoel de Barros</p> <p>Poema selecionado: O Apanhador de Desperdícios.</p> <p>Conteúdos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tecnologia x natureza <p>Recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poemas impressos. | <p>Objetivo geral:</p> <p>Ler e discutir o poema “O Apanhador de Desperdícios”.</p> <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a valorizar as coisas simples; - Pensar sobre o que vem ser no poema o desperdícios; - Entender quais as metáforas contidas na expressões: “apanhar desperdícios” e “meu quintal é maior do que o mundo”. | <p>Sequência de atividades previstas</p> <p>Pré-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Esse poema vai falar sobre qual assunto? - Para você o que são desperdícios? - Para você o que significa apanhar desperdícios? <p>Atividades de leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura em voz alta do poema pela mediadora; <p>Pós-leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão dos textos; - Abrir espaço para que os alunos façam perguntas sobre algo que não tenha entendido; |
|---|--|---|

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>- Como palavras podem compor o silêncio?</p> <p>- Por que o poeta diz que: “Prezo insetos mais que aviões/Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis/ Tenho em mim um atraso de nascença/ Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos.” Explique.</p> <p>- Em sua opinião você consegue ser feliz com coisas desimportantes?</p> <p>- O que significa ter um quintal maior que o mundo?</p> <p>- O que vocês entendem quando o poeta diz não ser da informática, mas sim da invencionática?</p> |
|--|--|---|

7º Encontro Literário – 20/07/2016

| | | |
|--|--|--|
| <p>Tópico: Poesia de Manoel de Barros</p> | <p>Objetivo Geral: Ler e discutir o poema <i>Fraseador</i>.</p> | <p>Sequência de atividades previstas:</p> |
|--|--|--|

| | | |
|--|---|---|
| <p>Poema selecionado: Frasedor</p> <p>Conteúdos: - A importância do ato de escrever;</p> <p>Recursos: - Poemas impressos.</p> | <p>Objetivos específicos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aprender a importância da palavra poética; - Descobrir a função do poeta; - Pensar no futuro sobre o que se quer ser quando crescer. | <p>Pré- leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em sua opinião o que é ser frasedor? - Sobre qual assunto falará uma narrativa poética que tem este título? - Quem devem ser os personagens dessa narrativa poética? <p>Atividades de leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Leitura em do poema pela mediadora; <p>Pós- leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Discussão dos textos; - Abrir espaço para que os alunos façam perguntas sobre algo que não tenha entendido; - Por que você acha que os pais relutaram na aceitação do filho quando ele disse que seria ser poeta? - E vocês acham que ele teve sucesso? |
|--|---|---|

APÊNDICE B – Carta de Anuência



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E
MOVIMENTO**

CARTA DE ANUÊNCIA

Solicitamos autorização institucional para realização da pesquisa intitulada Educação da Infância pela Poesia de Manoel de Barros a ser realizada no Colégio de Aplicação: Núcleo de Educação da Infância (NEI/ CAP/ UFRN), pela pesquisadora Dayane da Silva Grilo, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Alessandra Cardoso de Freitas, que utilizará a metodologia dos protocolos da experiência de leitura por andaime (GRAVES e GRAVES, 1995) e têm como objetivo geral investigar a recepção estética das crianças à leitura de poesias de Manoel de Barros, e especificamente entender os sentidos elaborados pelas crianças a partir da abordagem dos aspectos melódicos, imagéticos e semântico dos poemas lidos; Identificar os sentidos (cognitivos, semânticos, emocionais e sensoriais) que as crianças atribuem às poesias de Manoel de Barros, principalmente, aquelas que abordam temáticas relativas à infância; assim como também, estudar a compreensão dos poemas por esses aprendizes, considerando o destaque evidenciado pelo pesquisador para as metáforas presentes no texto, necessitando portanto, ter acesso aos dados de fala e da imagem dos aprendizes em atividades de leitura com poemas de Manoel de Barros a serem colhidos na turma do 4^o ano do Ensino Fundamental. Ao mesmo tempo, pedimos autorização para que o nome desta Instituição possa constar no relatório final, bem como, em futuras publicações na forma de artigo científico. Ressaltamos que os dados coletados serão mantidos em absoluto sigilo, de acordo com a Resolução do Conselho Nacional de Saúde (CNS/MS) 466/12, que trata da Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Salientamos ainda que tais dados serão utilizados tão somente para realização deste estudo. Na certeza de contarmos com a colaboração e empenho desta Diretoria, agradecemos antecipadamente a atenção, ficando à disposição para quaisquer esclarecimentos que se fizerem necessários.

Natal, ____ de _____ de 2016 .

Assinatura do (a) Coordenador (a) / Orientador (a)

Nome do (a) Coordenador (a) / Orientador (a)

() Concordamos com a solicitação () Não concordamos com a solicitação

Assinatura e Carimbo do (a) Responsável pela Instituição

Nome do (a) Responsável pela Instituição Cargo

APÊNDICE C: Declaração de não-início**DECLARAÇÃO**

Eu, Dayane da Silva Grilo LOTADA no Departamento de Pós Graduação do Centro de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, declaro que a coleta de dados da pesquisa intitulada Educação da Infância pela Poesia de Manoel de Barros, sob minha coordenação, não foi iniciada.

Natal, 29 de fevereiro de 2016.

Dayane da Silva Grilo

Assinatura e carimbo da pesquisadora responsável

Dayane da Silva Grilo
Graduação: Letras Língua Portuguesa (CCHLA/UFRN)
Especialização: Língua Portuguesa
Gramática, Texto e Discurso (CCHLA/UFRN)

APÊNDICE D: Folha de identificação da pesquisadora


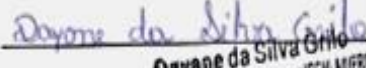
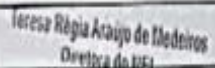


MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
PROREITORIA DE PESQUISA
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA DO HOSPITAL
UNIVERSITÁRIO ONOFRE LOPES – CEP/ HUOL

FOLHA DE IDENTIFICAÇÃO DO PESQUISADOR

| | |
|---|--|
| Pesquisador(a) Responsável | Dayane da Silva Grilo |
| Instituição Proponente | Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp/UFRN) |
| Unidade da Instituição | Universidade Federal do rio Grande do Norte (Campus Universitário - Lagoa Nova CEP: 59072-970 / Cx.P.: 1524, Natal – RN) |
| Formação profissional | Professora de língua portuguesa |
| Maior Titulação | Especialização |
| Link do Currículo Lattes | http://lattes.cnpq.br/5930198110502860 |
| Título do projeto de pesquisa | Educação da Infância pela Poesia de Manoel de Barros |
| Finalidade da pesquisa | () TCC/Monografia – Graduação () TCC/Monografia – Especialização, residência, etc. (X) Mestrado () Doutorado () Outro tipo (especificar) |
| Irá executar alguma parte da pesquisa fora de sua unidade de Instituição proponente? Onde? | Não |
| Telefone/e-mail | Telefones: (084) E-mail: |
| Departamento e/ou Programa de Pós-Graduação | Departamento de Educação/ Linha de Pesquisa: Educação, Linguagens, Comunicação e Movimento. |
| Instituição Coparticipante | Núcleo de Educação da Infância (NEI/CAp/UFRN) |
| Período de realização | Os meses de abril a maio de 2016 |
| Período de arrolamento dos sujeitos | Os sujeitos pesquisados participarão de 8 sessões de leitura de 30 minutos, distribuídas em |

APÊNDICE E: Folha de rosto para pesquisa envolvendo seres humanos

|  MINISTÉRIO DA SAÚDE - Conselho Nacional de Saúde - Comissão Nacional de Ética em Pesquisa - CONEP FOLHA DE ROSTO PARA PESQUISA ENVOLVENDO SERES HUMANOS | | | |
|--|--------------------------------|---|---|
| 1. Projeto de Pesquisa: Educação da Infância pela Poesia de Manoel de Barros | | | |
| 2. Número de Participantes da Pesquisa: 20 | | | |
| 3. Área Temática: | | | |
| 4. Área do Conhecimento: Educação | | | |
| PESQUISADOR RESPONSÁVEL | | | |
| 5. Nome: Dayane da Silva Grito | | | |
| 6. CPF: 058.374.264-50 | | 7. Endereço (Rua, n.º): TERESOPOLIS, 2857 POTENGI Conjunto Santa Catarina NATAL RIO GRANDE DO NORTE 59110190 | |
| 8. Nacionalidade: BRASILEIRO | 9. Telefone: (84) 3214-2013 | 10. Outro Telefone: | 11. Email: dayannynha2009@hotmail.com |
| <p>Termo de Compromisso: Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas complementares. Comprometo-me a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins previstos no protocolo e a publicar os resultados sejam eles favoráveis ou não. Aceito as responsabilidades pela condução científica do projeto acima. Tenho ciência que essa folha será anexada ao projeto devidamente assinada por todos os responsáveis e fará parte integrante da documentação do mesmo.</p> | | | |
| Data: <u>03 / 03 / 2016</u> | |  Dayane da Silva Grito Graduação Letras Língua Portuguesa (CC/LA/PFRU) Especialização Língua Portuguesa Graduação Letras Docência (CC/LA/PFRU) | |
| INSTITUIÇÃO PROPONENTE | | | |
| 12. Nome: Núcleos | | 13. CNPJ: | 14. Unidade/Orgão: Núcleo de Educação Infantil - NEI |
| 15. Telefone: | | 16. Outro Telefone: | |
| <p>Termo de Compromisso (do responsável pela instituição): Declaro que conheço e cumprirei os requisitos da Resolução CNS 466/12 e suas Complementares e como esta instituição tem condições para o desenvolvimento deste projeto, autorizo sua execução.</p> | | | |
| Responsável: _____ | | CPF: _____ | |
| Cargo/Função: <u>DIRETORA</u> | | _____ | |
| Data: <u>03 / 03 / 2016</u> | | Assinatura | |
| PATROCINADOR PRINCIPAL | | | |
| Não se aplica. | |  Teresa Régia Araújo de Medeiros Diretora do NEI Matrícula: 1149511 | |

APÊNDICE F: Termo de consentimento livre e esclarecido – TLCLE dos pais

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E
MOVIMENTO**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Estamos solicitando aos senhores pais ou responsáveis a autorização para que o menor pelo qual é responsável participe da pesquisa: Educação da Infância pela Poesia de Manoel de Barros, que tem como pesquisador responsável a prof^a Dayane da Silva Grilo.

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar a recepção estética das crianças à leitura de poesias de Manoel de Barros, e especificamente entender os sentidos elaborados pelas crianças a partir da abordagem dos aspectos melódicos, imagéticos e semântico dos poemas lidos; Identificar os sentidos (cognitivos, semânticos, emocionais e sensoriais) que as crianças atribuem às poesias de Manoel de Barros, principalmente, aquelas que abordam temáticas relativas à infância; assim como também, estudar a compreensão dos poemas por esses aprendizes, considerando o destaque evidenciado pelo pesquisador para as metáforas presentes no texto.

Os motivos que nos leva a fazer este estudo é a crescente necessidade de investigar os processos de recepção de textos poéticos a partir do olhar da criança, com a presença de um mediador, a fim de propiciar a formação de uma cultura leitora, com base em uma educação que considere aspectos importantes como a ludicidade, à formação cognitiva e estética; segundo dados da última Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA), realizado no ano de 2014, demonstraram que uma em cada cinco crianças de oito anos de idade, as quais cursam o 3º ano do Ensino Fundamental, não dominam processos satisfatórios de leitura. Elas apresentam grandes dificuldades de fazer inferências, identificando apenas informações explícitas em textos curtos, tais como piadas, poemas e quadrinhos, ou nas primeiras linhas de um texto longo, como trechos de literatura, lendas e cantigas; além disso, constatamos que o livro didático destinado para esse ano escolar em questão não costuma contemplar a poesia de Manoel de Barros e, as pesquisas, até então desenvolvidas,

apesar de reconhecerem a ligação memorialística da escrita barriana com o tempo da infância não estão direcionadas ao estudo da mediação da leitura e nem a aproximação do discurso deste autor em relação à faixa etária comum na série referida. Essa pesquisa utilizar-se-á dos protocolos da experiência de leitura por andaime (GRAVES; GRAVES, 1995).

Caso você decida autorizar a participação do seu (filho, neto, sobrinho ou tutelado) ele participará de oito sessões de leitura e discussão de narrativas poéticas de autoria de Manoel de Barros, fará também alguns trabalhos artísticos de pintura, modelagem na argila e desenho reservando um momento para explicar oralmente a atividade realizada. Utilizaremos materiais tais como lápis, borracha, argila, coleção de madeira, coleção de ceira, tinta guache, folha de ofício e livros. A previsão de riscos para essa atividade é mínima, caso ocorra algum imprevisto o atendimento será imediato e haverá ressarcimento de gastos com tratamentos posteriores. Com essas metodologias pretendemos entender os sentidos elaborados pelas crianças com relação aos textos lidos e quais serão suas reações emocionais e sensórias expressas por gestos, questionamentos, expressão oral, motora e como eles recriaram suas expressões com as atividades artísticas variadas. Para tanto, além dessa técnica de leitura nós utilizaremos os seguintes instrumentos de constituição dos dados: três encontros para a observação exploratória (LUDKE, ANDRÊ, 1986, ANDRÉ, 2005) para conhecer a dinâmica das aulas e a interação da turma, e a interação dos alunos entre si. Depois haverá a intervenção (BARBIER, 2002) com as sessões de leitura de narrativas poéticas, é importante destacar que nessa etapa serão aplicados entrevistas iniciais gravadas com os alunos para identificar aquilo que já conhecem sobre o conceito de poesia e como lidam com a poesia, após as sessões de leitura serão feitas novas entrevistas para identificar as novas percepções formadas pelos participantes da pesquisa sobre o referido gênero.

Fica assegurado ao participante o direito de se recusar a responder as perguntas que lhes cause constrangimento de qualquer natureza. As sessões de leitura serão gravadas em áudio e vídeo para podermos avaliar as inferências e compreensões sobre a discussão dos textos, expressas oralmente e as reações emocionais e motoras expressas corporalmente pelas crianças ao lerem as poesias.

O local da pesquisa será o Colégio de Aplicação: Núcleo de Educação da Infância (NEI/ CAP/ UFRN), vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na cidade de Natal. O tempo utilizado para a pesquisa será distribuídos ao logo dos encontros semanais em sala de aula, nesse tempo as professoras titulares da turma: Adeli Quimarães Ubarana Santos e Judeni de Lima Fernandes deveram acompanhar todo o processo e cederam algumas horas aula para a realização da mesma, sem prejuízos para o conteúdo do ano letivo. Caso algum participante se recuse a participar das atividades de leitura não sofrerá dano algum, porém as atividades de leitura se integraram aos conteúdos e momentos da aula regular e os alunos serão estimulados a participarem das atividades, uma vez que estas são benéficas para sua formação e proporciona aos aprendizes novas experiências de

leitura, ampliando os horizontes de expectativa textual, possibilitando com que eles se deparem com textos que aproximam a atividade de leitura às temáticas relativas ao tempo da infância, melhorando assim sua compreensão inferencial de textos e nesse processo constituam-se enquanto leitores sensíveis despertados pela reflexão e recepção do texto poético.

Durante todo o período da pesquisa os pais, os responsáveis e até mesmo os alunos participantes poderão tirar suas dúvidas ligando para Dayane da Silva Grilo, telefone para contato (0XX) 3xxx-xxxx/ 9xxxx- xxxx. Os pais ou responsáveis tem o direito de recusar sua autorização, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para eles e para o aluno participante.

É importante esclarecer que os dados que os participantes irão nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, não havendo divulgação de nenhum dado que possa identificá-lo (a). Não haverá em hipótese alguma a divulgação das imagens das crianças, estas imagens serviram apenas para a análise do pesquisador que analisará, em sua pesquisa, seus comportamentos expressos durante a leitura de poesias, porém sem identificar os aprendizes. Os dados orais serão transcritos e serão utilizados apenas as falas ou trechos de falas que possam esclarecer dados teóricos ou que sejam relevantes para a pesquisa. Os desenhos e demais trabalhos artísticos terão suas imagens divulgadas, porém, os nomes dos seus autores não serão divulgados. Na menção dos nomes para identificar as falas e os trabalhos dos participantes, ao longo do texto, serão utilizados nomes fictícios. Esses dados serão guardados pelo pesquisador responsável por essa pesquisa em local seguro e por um período de 5 anos.

Não serão imputados gasto algum pela participação do aprendiz nessa pesquisa, sendo todo ele assumido pelo pesquisador.

Apesar de não haverem riscos comprovados caso o participante sofra algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, ele(a) será indenizado.

Qualquer dúvida sobre a ética dessa pesquisa você deverá entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa do Hospital Universitário Onofre Lopes, telefone: 3342-5003, endereço: Av. Nilo Peçanha, 620 – Petrópolis – Espaço João Machado – 1º Andar – Prédio Administrativo - CEP 59.012-300 Nata/Rn, e-mail: cep_huol@yahoo.com.br.

Este documento foi impresso em duas vias. Uma ficará com você e a outra com o pesquisador responsável Dayane da Silva Grilo.

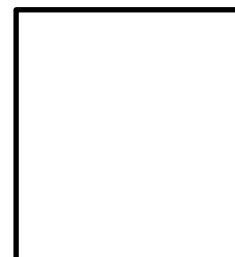


Consentimento Livre e Esclarecido

Eu, _____, representante legal do menor _____, autorizo sua participação na pesquisa Educação da Infância pela Poesia de Manoel de Barros. Esta autorização foi concedida após os esclarecimentos que recebi sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados, por ter entendido os riscos, desconfortos e benefícios que essa pesquisa pode trazer para ele (a) e também por ter compreendido todos os direitos que ele (a) terá como participante e eu como seu representante legal. Autorizo, ainda, a publicação das informações fornecidas por ele (a) em congressos e/ou publicações científicas, desde que os dados apresentados não possam identificá-lo (a).

Natal, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do representante legal



Impressão datiloscopia
do representante legal



Declaração do Pesquisador Responsável

Como pesquisador responsável pelo estudo Educação da Infância pela Poesia de Manoel de Barros, declaro que assumo a inteira responsabilidade de cumprir fielmente os procedimentos metodológicos e direitos que foram esclarecidos e assegurados ao participante desse estudo, assim como manter sigilo e confidencialidade sobre a identidade do mesmo. Declaro ainda estar ciente que na inobservância do compromisso ora assumido estarei infringindo as normas e diretrizes propostas pela Resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde – CNS, que regulamenta as pesquisas envolvendo o ser humano.

Natal, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do (a) Coordenador (a) / Orientador (a)

Nome do (a) Coordenador (a) / Orientador (a)

Apêndice G: Termo de consentimento livre e esclarecido – TECLE dos aprendizes



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
NÚCLEO DE EDUCAÇÃO INFANTIL
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO, LINGUAGENS E
MOVIMENTO**

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa Educação da Infância pela Poesia de Manoel de Barros, coordenada pela professora Alessandra Cardoso de Freitas e desenvolvida pela pesquisadora Dayane da Silva Grilo, a qualquer momento você poderá esclarecer dúvidas referentes a pesquisa pelo telefone (084) 3xxx-xxxx / 9xxxx-xxxx. Seus pais permitiram que você participasse.

Queremos saber quais sentidos as crianças atribuem à leitura de poesias de Manoel de Barros, e especificamente entender os sentidos elaborados por elas a partir da abordagem dos aspectos melódicos, imagéticos e semântico dos poemas lidos; Identificar os sentidos (cognitivos, semânticos, emocionais e sensoriais) que as crianças atribuem às poesias de Manoel de Barros, principalmente, aquelas que abordam temáticas relativas à infância; assim como também, estudar a compreensão dos poemas por vocês considerando o destaque evidenciado pelo pesquisador para as metáforas presentes no texto.

Você só precisa participar da pesquisa se quiser, é um direito seu e não terá nenhum problema se desistir. As crianças que irão participar desta pesquisa têm de oito a dez anos de idade e fazem parte da sua turma e série escolar.

A pesquisa será feita no Colégio de Aplicação: Núcleo de Educação da Infância (NEI/ CAP/ UFRN), vinculado a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, na cidade de Natal, no horário regular das suas aulas, onde as crianças participaram de sessões de leitura de narrativas poéticas de Manoel de Barros, faremos discussões dos textos lidos, entrevistas iniciais e finais e desenvolveremos alguns materiais artísticos como desenhos e pinturas. Para isso, serão usados materiais como slides, folha de ofício, tinta guache, pincéis, coleção de madeira, coleção de ceira e livros, eles são considerados seguros, mas é possível ocorrer pequenos cortes. Caso aconteça algo errado, você

receberá atendimento imediato e pode nos procurar pelos telefones que tem no começo do texto para ressarcimento de algum eventual tratamento. Mas há coisas boas que podem acontecer como a aprendizagem de novas formas de leitura e o conhecimento de novos textos do gênero poético, principalmente, a poesia de Manoel de Barros, melhorando a sua aprendizagem.

Se você morar longe do Colégio de Aplicação: Núcleo de Educação da Infância (NEI/ CAP/ UFRN), nós daremos a seus pais dinheiro suficiente para transporte, para também acompanhar a pesquisa.

Ninguém saberá que você está participando da pesquisa; não falaremos a outras pessoas, nem daremos a estranhos as informações que você nos der. Os resultados da pesquisa vão ser publicados na dissertação de mestrado da pesquisadora Dayane da Silva Grilo, mas sem identificar as crianças que participaram. A dissertação terá seu resultado final divulgado no Centro de Educação da UFRN, no dia da divulgação do resultado a comunidade científica você também está convidado a assisti-la e também podemos fazer uma apresentação especial para sua turma, em sua escola.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu _____ aceito participar da pesquisa Educação da Infância pela Poesia de Manoel de Barros.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer “não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

A pesquisadora tirou as minhas dúvidas e conversou com os meus responsáveis.

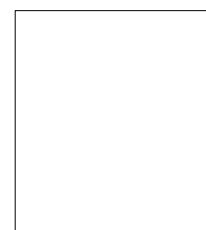
Recebi uma cópia deste termo de assentimento e li e concordo em participar da pesquisa.

Natal, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante

Assinatura de uma testemunha

Assinatura do pesquisador responsável



Impressão
datiloscopia do
participante

Apêndice H: Termo de autorização para uso de imagem (foto e vídeo)**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA USO DE IMAGENS (FOTOS E VÍDEOS)**

Eu, _____, **AUTORIZO** a Prof.^a Dayane da Silva Grilo, coordenadora da pesquisa intitulada: Educação da Infância pela Poesia de Manoel de Barros a fixar, armazenar e exibir a minha imagem por meio de foto e vídeo com o fim específico de inseri-la nas informações que serão geradas na pesquisa, aqui citada, e em outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais.

A presente autorização abrange, exclusivamente, o uso de minha imagem para os fins aqui estabelecidos e deverá sempre preservar o meu anonimato. Qualquer outra forma de utilização e/ou reprodução deverá ser por mim autorizada.

O pesquisador responsável Dayane da Silva Grilo, assegurou-me que os dados serão armazenados em meio áudio visual, sob sua responsabilidade, por 5 anos, e após esse período, serão destruídas.

Assegurou-me, também, que serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse de minhas imagens.

Natal, _____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

APÊNDICE I: Termo de autorização para gravação de voz**TERMO DE AUTORIZAÇÃO PARA GRAVAÇÃO DE VOZ**

Eu, _____,
depois de entender os riscos e benefícios que a pesquisa intitulada Educação da Infância pela Poesia de Manoel de Barros poderá trazer e, entender especialmente os métodos que serão usados para a coleta de dados, assim como, estar ciente da necessidade da gravação de minha entrevista, **AUTORIZO**, por meio deste termo, a pesquisadora Prof(a) Dayane da Silva Grilo a realizar a gravação de minha entrevista sem custos financeiros a nenhuma parte.

Esta **AUTORIZAÇÃO** foi concedida mediante o compromisso da pesquisadora acima citada em garantir-me os seguintes direitos:

1. poderei ler a transcrição de minha gravação;
2. os dados coletados serão usados exclusivamente para gerar informações para a pesquisa aqui relatada e outras publicações dela decorrentes, quais sejam: revistas científicas, congressos e jornais;
3. minha identificação não será revelada em nenhuma das vias de publicação das informações geradas;
4. qualquer outra forma de utilização dessas informações somente poderá ser feita mediante minha autorização;
5. os dados coletados serão guardados por 5 anos, sob a responsabilidade da pesquisadora coordenadora da pesquisa Prof(a) Dayane da Silva Grilo, e após esse período, serão destruídos e,
6. serei livre para interromper minha participação na pesquisa a qualquer momento e/ou solicitar a posse da gravação e transcrição de minha entrevista.

Natal, ____ de _____ de 2016.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura e carimbo do pesquisador responsável

ANEXOS

ANEXO A: Parecer Consubstanciado do CEP/CONEP/HUOL

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ONOFRE LOPES-HUOL/UFRN



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Educação da Infância pela Poesia de Manoel de Barros

Pesquisador: Dayane da Silva Grilo

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 53807218.6.0000.5282

Instituição Proponente: Núcleo de Educação Infantil - NEI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.535.024

Apresentação do Projeto:

Trata-se de um projeto de Pesquisa apresentado no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação/Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN.

Objetivo da Pesquisa:

Primário:

Lançar um olhar investigativo sobre a recepção estética das crianças à leitura de poesias de Manoel de Barros.

OBJETIVOS SECUNDÁRIOS

Tem-se por objetivos específicos entender:

- 1) os sentidos elaborados pelas crianças a partir da abordagem dos aspectos melódicos, imagéticos e semânticos dos poemas lidos;
- 2) identificar os sentidos (cognitivos, semânticos, emocionais e sensoriais) que as crianças atribuem às poesias de Manoel de Barros, principalmente, aquelas que abordam temáticas relativas à infância;
- 3) estudar a compreensão dos poemas por esses aprendizes, considerando o destaque evidenciado pelo pesquisador para as metáforas presentes no texto.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram devidamente contemplados e estão em conformidade com a Resolução 466/2012/CNS.

Endereço: Avenida Nilo Pezanha, 620 - Prédio Administrativo - 1º Andar - Espaço João Machado
 Bairro: Petrópolis CEP: 59.012-300
 UF: RN Município: NATAL
 Telefone: (84)3342-5003 Fax: (84)3202-3941 E-mail: cep_huol@yahoo.com.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ONOFRE LOPES-HUOL/UFRN



Continuação do Parecer: 1.339.024

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Todas as pendências foram atendidas. Pendências, essas, relativas aos seguintes itens: projeto; aspectos éticos; riscos; benefícios; TCLE; Termo de Autorização para Gravação e metodologia.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram contemplados.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto está bem instruído. Todas as pendências foram atendidas.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

| Tipo Documento | Arquivo | Postagem | Autor | Situação |
|--------------------------------|--|------------------------|-----------------------|----------|
| Informações Básicas do Projeto | PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_872800.pdf | 12/04/2018 18:49:23 | | Aceito |
| Outros | Termodeconsentimentoelivreassentimentodoparticipantemodificado.pdf | 08/04/2018 14:55:34 | Dayane da Silva Grilo | Aceito |
| Outros | termodeautorizacaooparausodeimagensefotosmodificado.pdf | 08/04/2018 14:54:26 | Dayane da Silva Grilo | Aceito |
| Outros | termodeautorizacaooparagravacaodevozmodificado.pdf | 08/04/2018 14:52:13 | Dayane da Silva Grilo | Aceito |
| Outros | tecleospaisedeclaracaodopesquisadormodificado.pdf | 08/04/2018 14:43:49 | Dayane da Silva Grilo | Aceito |
| Outros | pdfprojeto modificado.pdf | 08/04/2018 14:14:43 | Dayane da Silva Grilo | Aceito |
| Outros | cartaacomitedeeticaempesquisa.pdf | 08/04/2018 14:12:47 | Dayane da Silva Grilo | Aceito |
| Outros | folhadeidentificacaodopesquisador.pdf | 03/03/2018 17:29:32 | Dayane da Silva Grilo | Aceito |
| Outros | declaracaodenainicio.pdf | 03/03/2018 17:22:47 | Dayane da Silva Grilo | Aceito |
| Outros | declaracaoinstitucional.pdf | 03/03/2018 17:14:47 | Dayane da Silva Grilo | Aceito |
| Outros | CartadeAnuencia.pdf | 03/03/2018 17:08:51 | Dayane da Silva Grilo | Aceito |
| Outros | TERMODEAUTORIZAcaoOPARAUSODEIMAGENSEfotos.docx | 03/03/2018 16:52:19 | Dayane da Silva Grilo | Aceito |
| Outros | termoparagravacaodevoz.docx | 03/03/2018 16:48:48 | Dayane da Silva Grilo | Aceito |

Endereço: Avenida Nilo Peçanha, 620 - Prédio Administrativo - 1º Andar - Espaço João Machado
 Bairro: Petrópolis CEP: 59.012-300
 UF: RN Município: NATAL
 Telefone: (84)3342-5003 Fax: (84)3202-3941 E-mail: cep_huol@yahoo.com.br

HOSPITAL UNIVERSITÁRIO
ONOFRE LOPES-HUOL/UFRN



Continuação do Parecer: 1.523.024

| | | | | |
|---|---|------------------------|-----------------------|--------|
| TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência | Termodeconsentimentoelivreassentimentodoparticipante.docx | 03/03/2018 16:41:38 | Dayane da Silva Grilo | Aceito |
| Projeto Detalhado / Brochura Investigador | ProjetodepesqparaenviarparaplataformaBrasil.pdf | 03/03/2018 16:28:40 | Dayane da Silva Grilo | Aceito |
| Folha de Rosto | Doc4.pdf | 03/03/2018 16:24:07 | Dayane da Silva Grilo | Aceito |

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

NATAL, 07 de Maio de 2018

Assinado por:
HELIO ROBERTO HEKIS
(Coordenador)

Endereço: Avenida Nilo Peçanha, 620 - Prédio Administrativo - 1º Andar - Espaço João Machado
Bairro: Petrópolis CEP: 59.012-300
UF: RN Município: NATAL
Telefone: (84)3342-5003 Fax: (84)3202-3941 E-mail: cep_huol@yahoo.com.br

ANEXO B: TRANSCRIÇÃO COMPLETA DOS ENCONTROS DE LEITURA

| 1º Encontro Literário – Data: 13/06/2016 | |
|--|--|
| | <p>Descrição do Momento Inicial da aula ((O primeiro encontro literário ocorreu no dia 03 de junho de 2016, a aula começou com a organização da roda de leitura, seguida da saudação da professora e a explicação dos objetivos dos encontros de leitura. A professora-pesquisadora colocou uma pequena maleta no centro da roda, esta continha os livros de Manoel de Barros e deu início a sua exposição.))</p> |
| 01 | PP: Olá! Bom dia! Meninos, vamos começar nosso encontro literário. Eu gostaria de saber de vocês quem sabem o que é poesia e qual a sua serventia? |
| 02 | Mônica: É um texto que pode emocionar as pessoas, é um texto que tem rimas, faz a gente lembrar de coisas especiais. ((Demonstra interesse em responder e satisfação)) |
| 03 | PP: Ah! Então a poesia é um texto que pode emocionar as pessoas. Mas, o que Clarice? ((A professora, repete para a turma o que a aluna Clarice falou e escreve em forma de tópicos no quadro os principais conceitos da fala de Clarice)) |
| 04 | Mônica: Tem rimas. |
| 05 | PP: Tem rimas. ((A professora escreve no quadro)) |
| 06 | PP: E o quê mais? |
| 07 | Mônica: Faz a gente lembrar de coisas especiais. |
| 08 | PP: Faz a gente lembrar de coisas especiais, a poesia. ((A professora-pesquisadora escreve no quadro)) |
| 09 | PP: Mas alguém sabe alguma coisa sobre a poesia? |
| 10 | Rosinha: É uma coisa que a gente pode dar de presente para as outras. |
| 11 | PP: Pode dar de presente para outras pessoas. ((A professora-pesquisadora acrescenta esse comentário a fala da aluna com a intenção de deixar a fala da aluna mais clara)). |
| 12 | Rosinha: Pode ser uma poesia de amor. |
| 13 | Magali: Pode dá de presente de natal. |
| 14 | PP: Que coisa legal! Olha, Rosinha e Magali disseram que a poesia é algo que a gente pode dar de presente. ((A professora escreve no quadro: uma poesia serve como presente)) |
| 15 | PP: Vocês concordam que a gente pode dar a poesia de presente? |
| 16 | T: – Sim! Concordamos. |
| 17 | PP: Ela também disse que pode ser uma poesia de amor e para desejar feliz natal. ((Escreve no quadro: Pode ser uma poesia de amor; Pode ser uma poesia para desejar feliz Natal)) |
| 18 | Humberto: Professora uma poesia também pode vim numa carta. |
| 19 | PP: Uma poesia pode vim numa carta, não é! |
| 20 | Humberto: Uma vez eu vi até uma poesia numa pegadinha :: Vi uma poesia. |
| 21 | PP: E vocês sabem alguma poesia decorada? Algum versinho decorado? |
| 22 | T: Não. ((Alguns alunos balançam a cabeça de forma negativa)). |
| 23 | PP: Ninguém sabe nenhum versinho de cor. |
| 24 | PP: E alguma cantiga de roda? |
| 25 | Chico Bento: O quê? |

| | |
|----|---|
| 26 | PP: Cantiga de roda. |
| 27 | Chico Bento: Cantiga de roda. |
| 28 | Chico Bento: Eu não sei professora. |
| 29 | PP: E se eu der esses papelzinho será que vocês criariam um versinho agora? |
| 30 | [Mônica: Eu sei] |
| 31 | [T: Sim.] |
| 32 | Magali: Eu sei. |
| 33 | [T: Nã:::o] |
| 34 | [T: Eu não sei] |
| 35 | PP: Eu vou entregar os cartõezinhos para vocês. Para vocês criarem um versinho. Esta bem! |
| 36 | PP: Sabe então vamos ver quem sabe! |
| 37 | ((A professora-pesquisadora entregou os lápis e os cartões com o auxílio da professora titular, durante a atividade de escrita os alunos demonstraram bastante interesse em planejar a escrita e interagir um com os outros para trocar informações sobre as produções escritas)) |
| 38 | Tina: Pode ser qualquer um? |
| 39 | PP: Pode ser um que você já saiba decorado, ou que você invente. Esta bem! |
| 40 | ((Alunos conversando)) |
| 41 | PP: Aí! Escreve e coloca só o primeiro nome. |
| 42 | Humberto: Pode ser de lápis? |
| 43 | PP: Pode fique a vontade. |
| 44 | Chico Bento: Ninguém sabe. |
| 45 | PP: Pode ser um que você invente. Como uma cantiga. |
| 46 | Anjinho: Eu não lembro. |
| 47 | PP: Nem essa ((Cantarola se essa rua, se essa rua fosse minha ...)) |
| 48 | PP: Depois de escrever coloque o seu primeiro nome embaixo. |
| 49 | Cebolinha: Pode fazer um desenho também, do lado do poema. |
| 50 | ((A atividade começou e alguns alunos perguntaram se também poderiam fazer um desenho, depois de escrever o texto)) |
| 51 | PP: Pode, fique a vontade! ((A professora verificou se todos receberam o material necessário e a turma prosseguiu em sua atividade de produção dos textos. Assim, como auxiliou alguns alunos a relembrem versinhos de cantigas)) |
| 52 | Maria Cebola: Pode ser uma música? |
| 53 | PP: Pode, pode sim. |
| 54 | ((O momento da escritura demonstrou a intensa demanda do trabalho da professora que a todo instante, dela era solicitada a atenção para auxiliar os alunos em suas dúvidas e conflitos)) |
| 55 | ((No momento da escrita surgiram dúvidas trazidas pelos alunos sobre a grafia de algumas palavras, e a professora foi auxiliando-os em seu processo de escrita)) |
| 56 | ((No momento da intervenção da escrita a professora-pesquisadora teve que resolver um pequeno conflito: uma das alunas copiou a ideia de poesia de outra aluna e, isso gerou um pequeno conflito entre as alunas, que choraram e tiveram de ser pacificadas)) |
| 57 | ((Depois de 15 minutos a professora chama a todos para refazer a roda, que tinha se desfeito durante o processo de escrita)) |
| 58 | PP: Meninos, meninos! Olha só! Vamos refazer a roda e eu quero chamar a aluna Rosinha para apresentar comigo o poeta Manoel de Barros para vocês. Antes |

| | |
|----|---|
| | recolherei os versos que vocês criaram e vamos lê-los ao longo dos nossos encontros. |
| 59 | PP: Vocês conhecem Manoel de Barros? |
| 60 | T: Não. |
| 61 | PP: Vocês imaginam quantos anos Manoel de Barros deve ter? |
| 62 | Humberto: TREZENTOS E CINQUENTA. |
| 63 | PP: TREZENTOS E CINQUENTA! |
| 64 | PT: Ou! Humberto. |
| 65 | Titi: Duzentos. |
| 66 | Hiro: Cinquenta. |
| 67 | Xaveco: Cento e cinquenta. |
| 68 | Zé da Roça: Setenta e quatro. |
| 69 | Quinzinho: Noventa. |
| 70 | Humberto: Noventa e nove. |
| 71 | PP: Chegou perto! Noventa. |
| 72 | Xaveco: Noventa e nove. |
| 73 | Magali: Noventa e um. |
| 74 | Mônica: Setenta e cinco. |
| 41 | PP: Certo! Pois, então eu vou apresentar Manoel de Barros para vocês. |
| 75 | Maria Cebola: Ele tem quantos anos? |
| 76 | PP ((apontando para foto no slide)): Olha! Manoel de Barros é esse senhor aqui. Ele escreve poesias para ensinar por meio delas muitas coisas para todos nós. |
| 77 | Quinzinho: Ele já morreu? |
| 78 | PP: Ele já morreu. Mora lá no céu, Manoel de Barros. |
| 79 | Maria Cebola: Ele tem quantos anos? |
| 80 | Maria Cebola: Duzentos. |
| 81 | PT ((intervém)): Não! Não é bem assim que se pergunta. |
| 82 | Mônica: Quantos anos ele tinha? |
| 83 | PT: Isso muito bem! |
| 84 | Mônica: Ou, hoje ele teria quantos anos? Não é professora? |
| 85 | PT: Isso! |
| 86 | PP: Hoje ele teria 98 anos. Porque ele faleceu no final de 2014 com 97 anos. Mas ele deixou muitas palavras bonitas que a gente vai conhecer. E eu trouxe vários livros bonitos que ele fez para conhecermos. ((aponta para a maleta de livros no centro da roda)). |
| 87 | PP: Olha! Ele fez 34 obras poéticas e hoje vocês criaram as poesias de vocês, não foi? |
| 88 | T: Ah! ::: ((Som aspirado indicando surpresa)) |
| 89 | Dudu: Foi. |
| 90 | PP: Ele fez trinta e quatro obras e hoje cada um criou uma poesia. |
| 91 | PP: Para que a gente conheça os versos que Manoel de Barros criou, Rosinha vai ler um poema de Manoel de Barros e vocês me dizem o que acharam desse versinho. ((Entrega o verso em um cartão para a aluna)). |
| 92 | <p>Rosinha (leitura): “ Acho que os passarinhos são pessoas mais importantes do que os aviões.</p> <p>Porque os passarinhos vêm dos inícios do mundo. E os aviões são acessórios.” (Manoel de Barros).</p> <p>-----</p> <p>PP: Ler para a gente bem alto Sofia.</p> |

| | |
|-----|---|
| 93 | PP: Vocês acham que os passarinhos são pessoas também? |
| 94 | T: Sim. |
| 95 | T: ((Alunos em silêncio)) |
| 96 | PP: Sim ou não, concorda com o poeta? |
| 97 | T: Sim |
| 98 | T: ((alunos em silêncio)) |
| 99 | PP: Ele diz assim, ouçam: achava “que os passarinhos são pessoas mais importantes do que os aviões. Porque os passarinhos vêm dos inícios do mundo. E os aviões são acessórios.” |
| 100 | PP: Vocês acham que os passarinhos são pessoas mais importantes que os aviões? |
| 101 | Mônica: Sim. |
| 102 | Maria Cebola: Sim. |
| 103 | Mônica: Porque são seres vivos. |
| 104 | PP: Por que são seres vivos. E o que eles fazem mais? |
| 105 | Mônica: Eu acho que é ,, é, eles ,, eles comem minhocas, polinizam as flores, eles espalham sementes. |
| 106 | PP: Além disso, o que os passarinhos também nos dão todas às manhãs? |
| 107 | Humberto: O canto. É muito bonito, anima a manhã. |
| 108 | Hiro: Acorda a gente. |
| 109 | PP: Isso ele é muito bonito. Nos desperta. O canto dos passarinhos é muito bonito, não é isso? |
| 110 | PP: Olha! Eu vou escolher aqui um outro poema que fizemos hoje, vou chamar ((+)) deixa eu ver, Maria Cebola vem ler para nós o seu poema. |
| 111 | PP: Maria Cebola vai ler os versinhos que ela fez para gente. |
| 112 | Maria Cebola: Nah! Eu vou cantar. |
| 113 | PP: Tá leia sem olhar, ela sabe de cor o poema que ela criou. ((Entrega o cartão com a música escrita para a professora)). |
| 114 | Maria Cebola: Coloca a mão no rosto, tira e começa a recitar: |
| 115 | “ Agora se sair de amarok Eu bebendo gela, tomando cîroc Bebendo na balada Só bebendo Cîrok E você de bobeira sem ninguém na geladeira. |
| 116 | PT 2: ((Passa a mão no queixo, absmada, balbucia “ Meu Deus”. E, prende a fala com a mão)). |
| 117 | PP: Aeh! Ela criou um versinho da música, não foi Maria Cebola! |
| 118 | PP: Tem outra poetiza aqui, ela criou um versinho sobre a chuva. |
| 119 | PP: Hoje está um dia chuvoso? |
| 120 | Tina: Tá. |
| 121 | Dudu: Está, tá nublado, não é! |
| 122 | PP: Você vai querer ler o seu poema? |
| 123 | Tina: ((Balançando a cabeça e diz)) Não. |
| 124 | PP: Então, posso ler para a turma? |
| 125 | Tina: Pode. |
| 126 | PP: “Hoje choveu e está frio e eu preciso de um casaco”. |

| | |
|-----|---|
| 127 | PP: Aí! Eu vou ler para vocês outro versinho que o Manoel de Barros fez. |
| 128 | PP: Quem que quer ler esse versinho? |
| 129 | Maria Cebola: [- Eu |
| 130 | Humberto: [- Eu |
| 131 | ((A professora aponta para Humberto e o chama para ler)). |
| 132 | A: “Quem não tem ferramenta de pensar inventa”. ----- |
| 133 | PP: Deixe-me reler para vocês. |
| 134 | PP: “Quem não tem ferramenta de pensar inventa”. |
| 135 | PP: Esse é um dos poemas que tem no livro de Manoel de Barros que eu vou mostrar para vocês. ((Professora abre a maleta, tira o livro <i>O Fazedor do Amanhecer</i>)) |
| 136 | PP: ((Com o livro em mãos a professora reler os versos direto do livro e mostra a ilustração associada)) |
| 137 | PP: Vocês hoje inventaram vários poeminhas. |
| 138 | PP: ((Passa o livro para a primeira aluna da roda)) |
| 139 | Magali: Cadê? |
| 140 | PP: Pode passar. |
| 141 | ((Os alunos passam o livro , manuseiam-o e apreciam com curiosidade)) |
| 142 | PP: Vou ler outro poema que vocês criaram enquanto olhamos o livro, certo. |
| 143 | PP: Hoje é meu dia “Hoje é dia de festejar com os amigos. Eu vou está sorrindo Sentindo-me melhor Não poderia está hoje A noite da cinderela com o meu nome Larissa Manoela todos cantam parabéns E entre nessa você também”. ((Texto transcrito com adaptações)) |
| 144 | PP: Olha só ela é a cinderela que chamou a gente para entrar na festa, também. |
| 145 | Tina: Olha! |
| 146 | PP: Quem escreveu <i>Uma poesia linda</i> , ler para gente. |
| 147 | A: Eu, eu ((+)) vou ler. Uma poesia linda |
| 148 | “ A poesia é linda, linda é a poesia Tem rimas essa poesia E pode parar no pezinho da bailarina. Pode ser engraçada e divertida Quem sabe para mim a poesia é muito linda”. |
| 149 | PP: Olha! Ela fez uma poesia sobre a própria poesia. |
| 150 | PP: Disse que a poesia é muito linda, muito bela. |
| 151 | ((Alunos conversando)) |
| 152 | PP: Olha! Manoel de Barros também criou um versinho sobre a poesia. |
| 153 | PP: Ele disse assim, ouçam meninos: “Há várias maneiras sérias de não dizer nada. Mas só a poesia é verdadeira”. |
| 154 | PP: Vocês acham que a poesia é verdadeira? |
| 155 | T: Sim! |

| | |
|-----|--|
| 156 | T: Sim! |
| 157 | PP: Por que a poesia é verdadeira? |
| 158 | Tina: Porque pode falar o que a gente sente. |
| 159 | PP: Porque fala o que a gente sente, por isso a poesia é verdadeira. |
| 160 | Magali: Porque pode falar coisas felizes. |
| 161 | PP: Pode falar coisas felizes. |
| 162 | PP: E vocês meninos aqui, acham que a poesia é verdadeira? ((achegasse para o lado direito da roda)) |
| 163 | Magali: Eu acho porque algumas vezes a poesia pode falar de coisas verdadeiras e outras vezes de invenção. |
| 164 | PP: Ah! Eu vou ler outro verso aqui, que vocês criaram, esse se chama “O Tempo Passou”. |
| 165 | PP: O Tempo Passou “O tempo perguntou para o tempo Quanto tempo o tempo tem. O tempo respondeu, respondeu para o tempo que o tempo tem tanto tempo quanto tempo o tempo tem.” |
| 166 | PP: Gostaram dessa? |
| 167 | T: Sim. |
| 168 | A: Quem escreveu isso? |
| 169 | PP: Foi Tina. |
| 170 | Mônica: É um trava língua. |
| 171 | PP: Ficaram bonitas essas poesias que vocês criaram, não foi. |
| 172 | PP: Ao longo das próximas aulas vamos lendo mais algumas poesias que vocês criaram, certo. |
| 173 | PP: Olha! Eu vou apresentar todos os livros que estão dentro da maleta para vocês conhecerem. ((Apresentou todos os livros da maleta e deixou os alunos observarem e folhearem os livros a vontade)). |
| 174 | ((Alunos conversando)) |
| 175 | PP: Além do livro que já passou, <i>O Fazedor do Amanhecer</i> , Manoel de Barros também criou o livro <i>Exercícios de Ser Criança</i> . |
| 176 | Zé da Roça: Huu! |
| 177 | Zé da Roça: Professora a gente já leu. |
| 178 | PP: E foi, vocês já leram o Exercício de ser Criança? |
| 179 | PT: Foi já lemos. |
| 180 | PP: Que coisa legal! |
| 181 | PT: Foi terminamos uma dia desses. |
| 182 | PP: [Vocês gostaram de lê-lo?] |
| 183 | Humberto: [Professora passa os outros] |
| 184 | PP: Vocês lembram de algum versinho que vocês lerão no livro <i>Exercício de Ser Criança</i> . De alguma história? |
| 185 | Xaveco: Nã ::: o. |
| 186 | PP: Nem da história do Menino que carregava água na peneira. |
| 187 | Anjinho: Nã ... |
| 188 | Dudu: Nã::: o. |
| 189 | PP: Nem lembram por que ele carregava água na peneira? |
| 200 | T: Sim. |

| | |
|-----|---|
| 201 | T: Nã ::: o::: |
| 202 | ((Ignoraram a pergunta, provavelmente, não tinham a resposta)) |
| 203 | PP: Porque ele gostava de fazer poemas bem criativos, não era? Ele era bem criativo, não era. |
| 204 | ((Turma silenciosa e inquieta)) |
| 205 | PP: E que tal esse livro aqui: o <i>Livro sobre o Nada</i> . Cheio de poemas feitos por Manoel de Barros. |
| 206 | Quinzinho: Livro sobre o nada,, Se o livro é sobre o nada como é que vai ter alguma coisa,, aí dentro? Hein! |
| 207 | PP: Mas tem muita coisa. |
| 208 | Quinzinho: Ahn! Ahn, Não entendi. |
| 209 | Humberto: Ahn! |
| 210 | Humberto: Um livro que é sobre o nada! |
| 211 | T: Sofia tem que passar. |
| 212 | PP: Pode passar. |
| 213 | PT: Não entendeu um livro que é sobre o nada mais tem muita coisa, foi? |
| 214 | ((Alunos conversando)) |
| 215 | Tina: É um livro sobre o nada que tem muita coisa. |
| 216 | PP: Quem pode ler o título desse livro aqui para ouvirmos? |
| 217 | Tina: Eu. |
| 218 | Humberto: Eu. |
| 219 | Humberto: Ixe! |
| 220 | Humberto: O Livro das Ignorâncias... |
| 221 | PP: Das ignorâncias. Certo. É um outro livro de Manoel de Barros. ((A professora passa o livro para os alunos olharem)) |
| 222 | Xaveco: Igno...ranças |
| 223 | Hiro: Passa. |
| 224 | PP: Já que vocês gostaram muito do livro sobre o nada. Vejam esse aqui é o <i>Retrato do Artista Quando Coisa</i> . |
| 225 | PP: Quando cria, quando inventa. |
| 226 | ((Alunos conversando)) |
| 227 | PP: Olha e esse <i>Poeminhas Pescados de uma Fala de João</i> . ((Professora passa o livro)) |
| 228 | PP: Olha, falamos tanto sobre passarinho, eu tirei aquele verso do passarinho que é mais importante do que o avião desse livro ((Livro em mãos)). |
| 229 | PP: <i>Cantigas para um Passarinho Atoa</i> . |
| 230 | PP: Olha tem esse também: <i>Poeminha em Língua de Brincar</i> . ((Professora Passa o livro)) |
| 231 | ((Crianças folheando os livros e conversando)) |
| 232 | PP: E esse aqui, alguém já brincou no quintal de casa? |
| 233 | Chico Bento: Eu. ((Aluno levanta a mão ao falar)) |
| 234 | PP: Já. |
| 235 | PP: E o que você gosta de fazer no quintal da sua casa? |
| 236 | Chico Bento: Jogar futebol. |
| 237 | PP: Jogar Futebol...pois Manoel de Barros viveu várias aventuras, aí ele colocou nesse livro: <i>O Meu Quintal é Maior do que o Mundo</i> . |
| 238 | Denise: Passa aqui ho!oh!oh! |
| 239 | ((As crianças estavam na maior alegria para ver os livros e demonstraram-se bastante participativas)) |

| | |
|-----|--|
| 240 | PP: Ele também criou vários Poemas Concebidos Sem Pecado. |
| 241 | ((Crianças conversando)) |
| 242 | PP: Aí, esse aqui <i>Memórias Inventadas as Infâncias de Manoel de Barros</i> , é o livro que vamos trabalhar alguns poemas nos nossos encontros de leitura. |
| 243 | Magali: Passa aqui. |
| 244 | ((Os alunos continuaram folheando os livros e conversando entre si)) |
| 245 | PP: Agora eu vou mostrar para vocês algumas fotos do lugar onde Manoel de Barros nasceu, certo. |
| 246 | ((Mostra fotos do pantanal matogrossense e apresenta a região no mapa do Brasil)) |
| 247 | ((Chama a atenção dos alunos e pergunta)) – PP: Manoel de Barros ele nasceu aqui no estado de Mato Grosso, em Cuiába. Eles nasceu no Pantanal. |
| 248 | PP: Ei, meninos! Vocês conhecem o Pantanal? |
| 249 | ((Alguns alunos em pé e conversando)) |
| 250 | PT: xiuuu! ((Para tentar restaurar o silêncio)) |
| 251 | Humberto: Eu conheço. |
| 252 | PP: Você já foi no pantanal? |
| 253 | Humberto: Eu já. |
| 254 | PP: Pronto, o pantanal olha têm vários rios, várias paisagens, certo! |
| 255 | ((Diálogo ente a professora titular e a professora-pesquisadora sobre o tempo restante de aula)) |
| 256 | PP: Pronto, hoje como você já conheceram toda a obra do poeta, na próxima aula, a gente vai começar a ler alguns poemas sobre ele, esta certo! |
| 257 | ((Recolhe os livros contidos na maleta; faz a entrega do livro de madeira que servirá de caixa para guardar, individualmente, os poemas lidos ao longo dos encontros literários. No final da pesquisa cada aprendiz levará seu livro para casa. Finalmente, despede-se dos alunos que retribuem com abraços em agradecimento a aula de leitura)) |

| 2º Encontro Literário – Data: 20/06/2016 | |
|---|---|
| 01 | A aula começa com a professora saudando os alunos. |
| 02 | PP: Bom dia! Meninos tudo bom? |
| 03 | T ((em coro)): Tudo ((animados e atenciosos)) |
| 04 | PP: Hoje a gente vai ler mais um poema de Manoel de Barros. E vamos conhecer um pouco mais da vida dele. |
| 05 | PP: O poema que a gente vai ler hoje se chama Auto-retrato. |
| 06 | PP: O que vocês pensam quando escutam essa palavra autorretrato? |
| 07 | PP: É algo para desenhar a si mesmo. |
| 08 | PP: Isso mesmo! Ele faz o retrato de si mesmo. |
| 09 | PP: Vocês já fizeram um autorretrato? |
| 10 | Magali: Eu já |
| 11 | Magali: A gente desenha a gente mesmo. |
| 12 | Magali: Do jeito que a gente é. |
| 13 | PP: E quem poderia definir outra vez o que é autorretrato? |
| 14 | Humberto: É quando a gente desenha a gente, ou tira uma foto da gente, falando como é. |
| 15 | Tina: É quando a gente faz o retrato de nós mesmos do ombro pra cima. |

| | |
|----|--|
| | ((Gesticula, apontando para a região dos ombros em direção a cabeça)) |
| 16 | PP: Certo! Mas, será que a gente pode se autorretratar com palavras? |
| 17 | T: Pode. |
| 18 | PP: Como? |
| 19 | Denise: Dizendo como a gente é. |
| 20 | PP: Dizendo como a gente é. Não é isso? |
| 21 | PP: Pois é justamente isso que Manoel de Barros vai fazer. Ele vai se retratar um pouquinho. |
| 22 | PP: O que vocês pensam que Manoel de Barros vai falar sobre ele? |
| 23 | Humberto: Como ele é. |
| 24 | Denise: Como ele fez os livros. |
| 25 | PP: Vocês lembram onde ele nasceu? Que eu apresentei na aula passada. |
| 26 | T: Ele nasceu :: Ele nasceu ((silêncio)) |
| 27 | PP: Vocês lembram se foi no interior ou na cidade? |
| 28 | Anjinho: Acho que no interior. |
| 29 | Dorinha: Era no interior. |
| 30 | PP: Foi lá em Cuiabá, não foi que ele nasceu. |
| 31 | PP: E o que vocês acham que ele vai falar de Cuiabá? |
| 32 | PP: Cuiabá é um pantanal, vimos as imagens na semana passada. |
| 33 | Denise: Ele deve falar que têm algum parente lá. |
| 34 | PP: Já que o pantanal é um interior a paisagem deve ser diferente da paisagem da cidade. O que vocês acham que ele vai dizer que têm lá? |
| 35 | Denise: Casas . |
| 36 | Magali: Animais. |
| 37 | Dorinha: Árvores. |
| 38 | Chico Bento: Uma paisagem muito bonita. |
| 39 | PP: Uma paisagem muito bonita, não é isso! |
| 40 | PP: Eu vou passar o poema para que leiamos. Certo! ((Passa a folha com os poemas impressos, uma das alunas diz; “Passa, passa os poemas rápido para eles chegarem logo até aqui”)) |
| 41 | PP: Sobrou algum. |
| 42 | Anjinho: Sobrou e muito. |
| 43 | PP: Eu vou ler para você e depois a gente discute, tá bom? |
| 44 | < Alunos conversando > |
| 45 | PP: Vou contar até três, aí vamos fazer silêncio para ouvir, certo! |
| 46 | PP: Um, dois, três. ((A professora consegue novamente a audiência da sala)). |
| 47 | <p>PP: ((Leitura))</p> <p style="text-align: center;">Auto-Retrato Falado</p> <p style="text-align: center;">Venho de um Cuiabá garimpo e de ruelas entortadas.</p> <p style="text-align: center;">Meu pai teve uma venda de bananas no Beco da Marinha, onde nasci.</p> <p style="text-align: center;">Me criei no Pantanal de Corumbá entre bichos do chão, pessoas humildes, aves, árvores e rios.</p> <p style="text-align: center;">Aprecio viver em lugares decadentes por gosto de estar entre pedras e lagartos.</p> |

| | |
|----|--|
| | <p>Fazer o desprezível ser prezado é coisa que me apraz.</p> <p>Já publiquei 10 livros de poesia; ao publicá-los me sinto como que desonrado e fujo para o Pantanal onde sou abençoado a garças.</p> <p>Me procurei a vida inteira e não me achei — pelo que fui salvo.</p> <p>Descobri que todos os caminhos levam à ignorância.</p> <p>Não fui para a sarjeta porque herdei uma fazenda de gado. Os bois me recriam.</p> <p>Agora eu sou tão ocaso!</p> <p>Estou na categoria de sofrer do moral, porque só faço coisas inúteis.</p> <p>No meu morrer tem uma dor de árvore.</p> <p>BARROS, Manoel de. O Livro das Ignorâncias.16.ed.Rio de Janeiro: Record, 2009.p. 103.</p> |
| 48 | PP: Vamos lá! Vamos pesquisar as palavras? Tem alguma palavra que vocês não sabem o que significa? |
| 49 | Marina: Ocaso. |
| 50 | Maria Cebola: Corum ... |
| 51 | PP: Vamos por versos. |
| 52 | PP: No primeiro verso: Venho de um Cuiabá garimpo e de ruelas entortadas. |
| 53 | PP ((Reler o primeiro versos)): Vocês sabem o que é um garimpo? |
| 54 | Mônica: Garimpo é onde as pessoas pegam ouro. |
| 55 | PP: O garimpo é um lugar onde as pessoas tiram ouro e pedras preciosas que estão misturadas na terra dos rios. Corumbá era uma cidade conhecida por suas fontes de minérios da terra. |
| 56 | Denise: E o que são ruelas? |
| 57 | PP: Ruelas são ruas pequenininhas. Ruas cheias de curvas. Ruas entortadas. |
| 58 | A: Ruas estreitas |
| 59 | PP: Ruas estreitas. Muito bem! |
| 60 | PP: Aí aqui: Meu pai teve uma venda de bananas no Beco da Marinha, onde nasci. |
| 61 | Maria Cebola: Aí já entendemos, o que é desonrado, hen! |
| 62 | PP: Desonrado. Ele se sente envergonhado por fazer poemas. Ele o poeta não se sente muito honroso. |
| 63 | PP: Vocês acham que fazer poema é uma coisa importante? |
| 64 | Quinzinho: Sim. |
| 65 | Chico Bento: Eu acho que sim. |
| 66 | PP: Por que será então que o poeta se sente desonrado, envergonhado em fazer |

| | |
|----|--|
| | poemas? |
| 67 | Rosinha: Porque as pessoas falam dele, tipo que isso não tem importância. |
| 68 | Chico Bento: E o que é isso aqui. ((Aponta a palavra na folha)) |
| 69 | PP: Certo! O beco da marinha. |
| 70 | PP: Existem vilas que servem de moradia para as famílias de marinheiros. Aqui em Natal temos uma no bairro do Alecrim, vocês conhecem? |
| 71 | Chico Bento: Ahan! |
| 72 | PP: O beco da marinha era um lugar onde só moravam marinheiros. Famílias de marinheiros, certo! |
| 73 | PP: E o pai de Manoel de Barros, morava lá também. |
| 74 | PP: O Pantanal já vimos que é uma região do interior, cheia de rios. |
| 75 | PP: Prosseguindo. Vocês sabem o que é algo desprezível? |
| 76 | Quinzinho: Coisas que ele despreza. |
| 77 | Magali: E prezado e apraz. |
| 78 | PP: Prezado é algo que você gosta muito. |
| 79 | PP: E apraz é uma coisa que lhe deixa alegre. |
| 80 | PP: Vocês lembram de alguma coisa que deixam vocês muito alegre? |
| 81 | Humberto: Tenho. |
| 82 | PP: O quê lhe deixa muito alegre? |
| 83 | Humberto: Minha família. E mais duas coisas. |
| 84 | Maria Cebola: O que é decadente? |
| 85 | PP: Decadente são coisas que já estão, é::: se estragando, estão desprezíveis. Por exemplo, Manoel de Barros nos poemas dele vai falar sobre as larvas, vai falar sobre o lixo, vai falar sobre as coisas que ninguém dá importância, ele vai trazer para a poesia e dá importância a essas coisas. Por exemplo, na aula passada a gente ouviu que ele disse que “os passarinhos são coisas mais importantes do que os aviões”, lembram. Então, algo que a gente nem dá tanta importância, um pássaro, uma ave fraquinha, mas ele tornou isso mais belo que o próprio avião que é imponente, algo grande. |
| 86 | Mônica: E que a gente viaja, né. |
| 87 | PP: Isso! Que a gente viaja, tem uma série de serventia maior no dia a dia do ser humano. Por outro lado, o canto dos pássaros é belo e nos acalma, seria muito triste não tê-lo. |
| 88 | Xaveco: Eu não entendi essa parte, que ele falou que não se acha. |
| 90 | PP: Ele não se acha, porque ele gosta das coisas simples, então ele pensa que a poesia não é ::: para falar de coisas maiores, ele acha que o que serve para poesia são as coisas pequenas as coisas que a gente não liga. |
| 91 | Xaveco: Coisas maiores |
| 92 | Xaveco: É ocaso? |
| 93 | PP: Ocaso é ficar com o tempo livre. Porque ele herdou dos seus pais uma fazenda de gado e agora ele tinha tempo para se dedicar a poesia. |
| 94 | Maria Cebola: A sarjeta? |
| 95 | PP: A sarjeta é um lugar em sem recursos, ele quis dizer que ele não foi para uma vida paupérrima, pobre, porque ele tinha essa fazenda de gado. Pois sua dedicação a poesia era o seu real trabalho, escrever. |
| 96 | PP: Vocês já pensaram em viver só para escrever? |
| 97 | Maria Cebola: Ah! Nhã! Da muito trabalho. |
| 98 | PP: Dá muito trabalho, é? |
| 99 | Chico Bento: Com certeza. |

| | |
|-----|--|
| 100 | PP: E se fosse para escrever poesias vocês iam gostar? |
| 101 | Humberto: Pode ser. |
| 102 | PP: Pode ser. Manoel de Barros ele dedicou a vida dele somente a escrever poesias. |
| 103 | PP: Agora, vamos assistir a um vídeo para que a gente possa conhecer um pouco mais sobre a história dele. |
| 104 | < Alunos conversando > |
| 105 | PP: Vamos assistir agora um vídeo-documentário produzido por Pedro Cezar. |
| 106 | ((A professora-pesquisadora organiza a turma, alguns alunos deitam-se no chão, outros ficam sentados e assistem ao filme com entusiasmo)) |
| 107 | Vídeo-documentário: Só Dez por Cento é Mentira |
| 108 | ((Depois do filme a professora-pesquisadora refaz a roda novamente)) |
| 109 | PP: E aí gostaram do vídeo-documentário? |
| 110 | Maria Cebola: Sim! |
| 111 | Maria Cebola: Ele falou coisas que a gente leu aqui. |
| 112 | PP: Isso mesmo tinha alguns trechos de poemas que lemos aqui. |
| 113 | PP: Agora eu queria saber se vocês gostariam de fazer um auto-retrato da turma de vocês? |
| 114 | Mônica: Sim. |
| 115 | Magali: Sim ::: |
| 116 | PP: Vamos escrever o autorretrato da nossa turma? |
| 117 | Chico Bento: Vamos. ((Animados)) |
| 118 | PP: Como seria o nosso autorretrato? |
| 119 | Maria Cebola: A senhora vai escrever ou a gente vai escrever? |
| 120 | PP: É... eu serei o escriba para vocês. Vocês vão falar e eu vou escrever para vocês, certo! |
| 121 | ((Alunos conversando)) |
| 122 | Quinzinho: Como é isso? |
| 123 | Rosinha: Pode desenhar. |
| 124 | PT: Olha, vocês virão que aqui nessa poesia Manoel de Barros falou sobre a vida dele, de uma forma muito bonita, não foi. |
| 125 | Maria Cebola: Muito bonita. |
| 126 | PT: Falou onde ele nasceu, falou até dos livros que ele escreveu e tudo. E, Dayane está propondo para vocês descrever a turma de vocês não pelo desenho, mas com características. |
| 127 | Quinzinho: Ahn! |
| 128 | PT: Palavras que identifiquem a turma, o jeito como a turma é. Palavras que identifiquem a nossa vida. |
| 129 | PP: Isso. |
| 130 | Maria Cebola: Ah! Conversadeira. |
| 131 | PP: Conversadeira. |
| 132 | Mônica: Não, peraí. |
| 133 | PP: Vamos começar pelo título, o título do nosso poema vai ser qual? |
| 134 | Mônica: A turma do terceiro ano. |
| 135 | Rosinha: Não. Falando do terceiro ano. |
| 136 | Denise: A turma do NEI. Ou, a vida do terceiro ano. |
| 137 | Maria Cebola: É melhor falando do terceiro ano. |
| 138 | PP: Vocês concordam com falando do terceiro ano? |

| | |
|-----|--|
| 139 | Xaveco: É:: |
| 140 | Tina: Sim. |
| 141 | PP: Quem gosta de falando do terceiro ano. Levanta a mão. |
| 142 | PP: O outro é a vida do terceiro ano. |
| 143 | < Alunos conversando > |
| 144 | PP: Eu acho que falando do terceiro ano ganhou, não foi. |
| 145 | Maria Cebola: Sim:: |
| 146 | PP: Posso escrever? |
| 147 | T: Po:::de |
| 148 | Xaveco: Sim::: Eu achei mais bonito falando do terceiro ano. |
| 149 | ((Falando do terceiro ano - A professora escreve na cartolina o título escolhido)) |
| 150 | PP: E o que a gente vai falar sobre o terceiro ano? |
| 151 | < Alunos conversando > |
| 152 | Maria Cebola: É::: |
| 153 | < Alunos conversando > |
| 154 | Mônica: Isso não |
| 155 | Rosinha: É conversadeira. |
| 156 | Tina: Não é não. |
| 157 | Rosinha: Então, interessante. |
| 158 | < Alunos conversando > |
| 159 | PP: Nossa turma é interessante. |
| 160 | PP: Pode ser o primeiro verso. |
| 161 | Anjinho: Eu num sei. |
| 162 | Rosinha: Pode |
| 163 | ((A professora escreve o primeiro verso)) |
| 164 | Quinzinho: Desajeitada. |
| 165 | Maria Cebola: Agitada. |
| 166 | Tina: nananana! |
| 167 | PT: O que nossa turma tem de bom? Ele já falou agitada, desajeitada. |
| 168 | Tina: Ai! Nhan! |
| 169 | Tina: interessante, criativa e engraçada. |
| 170 | Maria Cebola: É a minoria aqui. |
| 171 | PT: Ou::: Maria Cebola. |
| 172 | Tina: Interessante, criativa e engraçada. |
| 173 | ((A professora escreve interessante, criativa e engraçada)) |
| 174 | Maria Cebola: É agitado. |
| 175 | Agitada: Irritada. |
| 176 | PT: A nossa turma é irritada? |
| 177 | T: Sim::: |
| 178 | Xaveco: Não::: |
| 179 | < Alunos conversando > |
| 180 | PP: Olha! Deixa eu dizer como está ficando o nosso poema. |
| 181 | PP: A nossa turma é muito interessante/ Muito conversadeira/ Criativa/ Engraçada/ Agitada |
| 182 | PP: Nossa turma é mais o quê? |
| 183 | Chico Bento: Alegre. |
| 184 | PP: Nossa turma é alegre. |
| 185 | ((A professora escreve nossa turma é alegre)) |

| | |
|-----|--|
| 186 | Maria Cebola: É agitada. |
| 187 | Maria Cebola: É Bangunqueira. |
| 188 | Hiro: Bagunqueira! |
| 189 | < Alunos conversando > |
| 190 | PT: Lembra quando a gente leu aquela história de Manoel de Barros, que dizia assim oh! [...] |
| 191 | PT: Que tinha um menino que carregava água aonde? |
| 192 | PT: O que é que aquele menino gostava de fazer com as palavras? |
| 193 | Rosinha: De brincar. |
| 194 | PT: É mais tinha outra palavra que vocês me perguntaram. |
| 195 | PT: Era com P. |
| 196 | PT: O menino gostava de fazer o quê? |
| 197 | PP: Peral [...] |
| 198 | PT: Perraltagens. |
| 199 | PP: Nossa turma gosta de fazer peraltagens. |
| 200 | PP: Vamos encaixar aqui. |
| 201 | PP: Nossa turma é peralta. |
| 202 | PT: Sabe, eu acho que a nossa turma é dançarina? |
| 203 | PT: Vocês concordam que a nossa turma é dançarina? |
| 204 | T: Sim. |
| 205 | < Alunos conversando sobre o que escrever no poema > |
| 206 | PP: Nossa turma é dançarina? |
| 207 | PT: Vocês concordam que nossa turma é dançarina? |
| 208 | Humberto: Sim. E principalmente, Marina. |
| 209 | ((Professora-Pesquisadora escreve na cartolina)) |
| 210 | < Alunos conversando sobre o que escrever no poema > |
| 211 | PT: Eu acho também que nossa turma é vencedora [...] |
| 212 | Denise: Humm! |
| 213 | < Alunos conversando sobre o que descrever no poema > |
| 214 | PP: Nossa turma é vencedora. |
| 215 | PP: Pronto, aí a gente pode encerrar o poema? |
| 216 | Maria Cebola: Ahn! |
| 217 | PP: Vamos colocar mais duas características para completar o poema. |
| 218 | Maria Cebola: Distraída. |
| 219 | Denise: Agente não é distraída! ((Fala com veemência)) |
| 220 | Maria Cebola: a gente é resistente. |
| 221 | < Alunos conversando sobre o poema > |
| 222 | PP: Aí! Eu posso colocar agora a nossa turma é vencedora para fechar o nosso poema? |
| 223 | Cebolinha: Pode. |
| 224 | ((Pergunta a um dos alunos quem quer ler o poema)). |
| 225 | ((O aluno Hiro ler o poema)) |
| 226 | ((Depois da leitura do poema uma das alunas questiona se não haverá vírgulas no poema. A professora-pesquisadora explica que os versos no poema são mais livres, e pergunta se eles desejam ou não colocar as vírgulas. A turma decide que não, que está bom assim. E apenas deveriam acrescentar o ponto final)). |
| 227 | ((A aula segue com a organização e entrega de uma caixa livro para guardar os poemas da aula de leitura. Esse momento foi completamente registrado, mas não o transcreveremos aqui pois excede o objetivo de análise de leitura com andaime |

| |
|--|
| e ser um momento em que as conversações são mais livres.)) |
|--|

| 3º Encontro literário – Data: 27/06/2016 | |
|---|---|
| 01 | As professoras titulares ajudam a organizar a roda de leitura para podermos iniciar mais uma seção de leitura. |
| 02 | PP: Bom dia, Meninos! O poema que nós vamos ler hoje de Manoel de Barros se chama escova. |
| 03 | PP: O que vocês pensam que um poema chamado escova vai falar? |
| 04 | Tina: Vai falar de escovar os cabelos. |
| 05 | Marina: Escovar os dentes. |
| 06 | Humberto: Escovar o nariz. |
| 07 | < Alunos conversando > |
| 08 | Cebolinha: Escovar o corpo. |
| 09 | Zé da Roça: Escovar o quê? |
| 10 | Anjinho: O corpo. |
| 11 | Hiro: Escovar o pelo do cachorro ((+)) “Escovar o pelo do cachorro”. |
| 12 | PP: Vocês pensam que a escova de Manoel de Barros deve ser uma escova comum? |
| 13 | Mônica: Não |
| 14 | Cebolinha: Deve ser uma escola sensacional. |
| 15 | Mônica: Deve ser uma escova do pensamento assim ::: uma escova que era muito bonita. |
| 16 | Anjinho: Uma escova poética. |
| 17 | PP: Uma escova poética. Você já viu uma escova poética? |
| 18 | T: ((em coro)) Não. |
| 19 | Dudu: Nã:::o. |
| 20 | PP: Não viram uma escova poética. Como é que vocês imaginam que deve ser uma escova poética? |
| 21 | < Alunos conversando > |
| 22 | Pipa: Um escova que quando você passa ela, vira um poema. |
| 23 | PP: Quando você passa uma escova, vira um poema, é isso. |
| 24 | Pipa: Isso. |
| 25 | Dorinha: E o que acontece se a gente passar essa escova no cabelo? ((dúvida, surpresa)) |
| 26 | PP: Como? |
| 27 | Dorinha: Se a gente passar no papel virá um poema e se a gente passar no cabelo vai acontecer o quê? |
| 28 | PP: Quem sabe. A escova de Manoel de Barros pode ser bem diferente, não é isso. |
| 29 | PP: Aí, vamos ler o poema agora para ver se nossas ideias se confirmam. ((Não consegue de imediato iniciar a leitura, porque os alunos querem seguir com as hipóteses)). |
| 30 | Marina: Uma escova que faz poesia. |
| 31 | PP: Uma escova que faz poesia. |
| 32 | PP: Vocês tem uma escova que faz poesia? |
| 33 | Rosinha: Não. |
| 34 | PP: E dentro da nossa cabecinha, será que tem uma escova que faz poesia? |
| 35 | Rosinha: Tem , tem, ah ::: A criatividade. |
| 36 | PP: Muito bem, a criatividade. |
| 37 | PP: Vamos ver aqui ((Leitura do poema)): |

| | |
|----|---|
| | <p style="text-align: center;">Escova</p> <p>Eu tinha vontade de fazer como os dois homens que vi sentados na terra escovando osso. No começo achei que aqueles homens não batiam bem. Porque ficavam sentados na terra o dia inteiro escovando osso. Depois aprendi que aqueles homens eram arqueólogos. E que eles faziam o serviço de escovar osso por amor. E que eles queriam encontrar nos ossos vestígios de antigas civilizações que estariam enterrados por séculos naquele chão. Logo pensei de escovar palavras. Porque eu havia lido em algum lugar que as palavras eram conchas de clamores antigos. Eu queria ir atrás dos clamores antigos que estariam guardados dentro das palavras. Eu já sabia também que as palavras possuem no corpo muitas oralidades remontadas e muitas significâncias remontadas. Eu queria então escovar as palavras para escutar o primeiro esgar de cada uma. Para escutar os primeiros sons, mesmo que ainda bígrafos. Comecei a fazer isso sentado em minha escrivaninha. Passava horas inteiras, dias inteiros fechado no quarto, trancado, a escovar palavras. Logo a turma perguntou: o que eu fazia o dia inteiro trancado naquele quarto? Eu respondi a eles, meio entressonhando, que eu estava escovando palavras. Eles acharam que eu não batia bem. Então eu joguei a escova fora.</p> <p>BARROS, Manoel de. Memórias Inventadas: As Infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008. p.15.</p> |
| 38 | PP: O que seria então para Manoel esse escovar palavras? |
| 39 | Magali: Eu acho que é inventar palavras |
| 40 | PP: Inventar, criar palavras. |
| 41 | Tina: Eu acho que ele usa a sua imaginação para criar e escrever. |
| 42 | PP: Então, para ele escovar palavras era testar as palavras, colocar as palavras no papel, ver as que combinavam. Ele usava sua imaginação para testar, criar as palavras, colocar as palavras no papel e dar significado para elas. |
| 43 | Marina: E eu acho que com o tempo, ele se sentia um pouco envergonhado. |
| 44 | PP: Também, quando ele colocou aqui que jogou a escova fora, talvez seja pelas pessoas dizerem, ficar perguntando tanto, o que ele tanto fazia trancado escovando palavras. O que seria esse escovar palavras? |
| 45 | PP: O poeta disse que se sentia entressonhos, mas não tinha uma justificativa aceitável para as pessoas que conviviam com ele, não é isso. E até decide jogar a escova fora. |
| 46 | < Alunos conversando sobre o poema > |
| 47 | PP: Vocês jogariam a escova fora se vocês criassem sempre uma poesia? |
| 48 | Aninha: Não! |
| 49 | Anjinho: Na:::o. |
| 50 | PP: Por que não? |
| 60 | Rosinha: ⌈ Porque eu gosto de poesia ((+)) é leve e acalma. |
| 61 | Marina: ⌋ Eu acho que não jogaria fora, porque tendo uma escova de poesia ficaria mais fácil de escrever. |
| 62 | PP: Olha! Hoje vocês vão conhecer a cordelista Síria, talvez ela use muito essa escova [...] talvez ela use muito essa escova criativa, não acham? ((As crianças depois da nossa seção de leitura tinham como atividade do dia o encontro com um escritor. Essa atividade foi proposta pelas professoras titulares, fazendo parte do curriculum da turma, não tendo nenhuma relação direta com o projeto em curso, |

| | |
|----|---|
| | mas como em sala de aula o conhecimento é interdisciplinar pudemos relacionar os domínios)). |
| 63 | Marina: Para fazer cordel. ((Fala com ênfase)). |
| 64 | PP: E da estrutura do poema, vocês acharam alguma coisa diferente? Há alguma palavra que vocês desejam entender melhor o sentido? |
| 65 | Humberto: Clamores. |
| 66 | PP: Clamores! Os clamores antigos das palavras. |
| 67 | Marina: Oralidades. |
| 68 | PP: Os clamores são os gritos das palavras, que exigem de nó sentido. Elas pedem que a gente dê um sentido para elas. |
| 69 | PP: A oralidade são os diversos sentidos que cada palavra, cada expressão pode ter. Por exemplo, existe palavras que podem nomear a mesma coisa, mais ter nomes diferentes. |
| 70 | PP: Por exemplo, você conhece a palavra mandioca. |
| 71 | Marina: Sim, é uma comida. |
| 72 | PP: Você sabe que eu poderia chamá-la de macaxeira. Veja a mesma coisa, tem duas palavras diferentes que pode nomeá-las. |
| 73 | Rosinha: Que é a mesma coisa. |
| 74 | PP: Isso que é a mesma coisa. |
| 75 | PP: Então as palavras tem isso, mais de um significado, diversos significados, diversas aplicações, isso são os seus clamores que nós enquanto leitores temos que descobrir. |
| 76 | PP: Alguém tem mais alguma outra palavra? |
| 77 | Humberto: Tava aqui ((procura o papel)) Os arqueólogos. |
| 78 | PP: Os arqueólogos. Alguém saberia disser o que é um arqueólogo? |
| 79 | Dudu: É uma pessoa que procura os fósseis. |
| 80 | PP: Sim, fósseis. |
| 81 | Dudu: Os ossos tipo dos dinossauros. |
| 82 | PP: Os ossos dos dinossauros, muito bem. |
| 83 | PP: Então os arqueólogos são aqueles cientistas ((+)) |
| 84 | Dudu: Ah! Cientistas que pesquisam várias coisas. |
| 85 | PP: Que estão enterradas a milhões de anos na terra. |
| 86 | Cebolinha: Eles estão procurando pistas |
| 87 | PP: Isso e será que a gente também procura pistas nas palavras? |
| 88 | < Alunos conversando > |
| 89 | Dorinha: Procura o sentido no dicionário. |
| 90 | PP: E vocês deste lado aqui. Vocês também acham que a gente procura pista nas palavras? |
| 91 | Dorinha: Quando a gente brinca com as palavras para achar o sentido. |
| 92 | PP: Isso quando a gente busca o sentido das palavras, estamos procurando pistas. |
| 93 | PP: Agora nesse momento nós estamos buscando pistas para as palavras que a gente não conhece. |
| 94 | ((A aluna Júlia esta sentada ao lado da professora chama e pergunta por que nas referências o nome de Manoel somente foi colocado após o nome Barros)). |
| 95 | PP: Olha Júlia chamou a atenção para algo bem interessante. Lá nas referências ela perguntou: “Professora por que está Barros, de Manoel, não está Manoel de Barros?” Porque quando fazemos a referência do livro que a gente leu vem primeiro o último nome, depois vem o primeiro nome até a palavra que antecede o último nome. |

| | |
|-----|---|
| 96 | Humberto: Professora Dayane e esgar? |
| 97 | PP: Esgar. Esgar significa rasgar, achar, procurar, rasgar o primeiro som da palavra. |
| 98 | Marina: Como assim primeiro som? |
| 99 | PP: O primeiro som é o primeiro sentido da palavra, é o primeiro entendimento, buscar esse primeiro sentido da palavra. Quando a gente está lendo o poema a gente não vai atrás do sentido para dar consistência o que a gente está lendo. ((Alunas balançam a cabeça positivamente)). |
| 100 | Humberto: O meu pai fala você ver no dicionário o sentido, mas o que vale é o que você entendeu dele. |
| 101 | PP: Isso que você entenda. Aquilo que na palavra faz sentido para você. |
| 102 | Quinzinho: E esse editora Plan ::: ((+)) Planeta, são Paulo, mostra que esse poema foi feito lá em São Paulo. |
| 103 | PP: Isso que ele foi feito lá em São Paulo. Ele foi feito, escrito por Manoel, mas os textos de Manoel vão para uma editora e lá eles fazem os livros. |
| 104 | Humberto: Ah! |
| 105 | PP: Aí, agora, alguém quer fazer mais alguma pergunta? |
| 106 | Marina: Ah! Eu tenho outra pergunta: O que é remontadas? |
| 107 | PP: As palavras remontadas são as palavras que são lembradas, que a gente traz a memória. |
| 108 | Humberto: E Bígrafos? |
| 109 | PP: Bígrafos, quando no verso do poema diz assim: “os sons ainda bígrafos”, são os sons que ainda não foram escritos. Ele tem que se lembrar da palavra e depois escrever. Então são sons de palavras ainda não escritas, mas que ele vai dá vida vai escrever. |
| 110 | PP: Alguém tem mais alguma pergunta? |
| 111 | Marina: Não. |
| 112 | PP: Então eu quero fazer uma pergunta para vocês: Como vocês poderiam descreveriam o trabalho do poeta? |
| 113 | < Alunos conversando > |
| 114 | Mônica: Professora Dayane ((Levanta a mão e chama a atenção da professora)), eu acho que o poeta tem que ser muito criativo para fazer os poemas. |
| 115 | PP: Hum! Ele tem que ser bastante criativo, não é isso. |
| 116 | PP: Agora vocês lá na outra ponta que estão mais distantes, como é que vocês acham que é o trabalho do poeta? |
| 117 | Tina: Eu acho que é um trabalho bem leve. |
| 118 | PP: Olha que interessante o trabalho dele é leve. |
| 119 | < Alunos conversando > |
| 120 | PP: Tina qual o sentido de leve para você. O que seria um poema leve? |
| 121 | Tina: Eu acho que é::: um poema bem calmo, que o poeta precisa ter paciência para pensar no que escrever. E eu também achei bem bonita essa palavra entresonhado. |
| 122 | PP: Sim, entre sonhos, o poeta escreve entre sonhos. A palavra surge como um sonho. |
| 123 | Humberto: Sonhando as palavras. Não é isso. |
| 124 | PP: Vocês acham que a gente sonha as palavras? |
| 125 | Marina: Sim, porque a gente dá um sentido novo para a palavra com vários significados. E a palavra diz o que agente sente. |
| 126 | PP: Isso, ou até tem alguma palavra que somente ela poderia expressar o que a |

| | |
|-----|--|
| | gente sente. |
| 127 | Quinzinho: Outra coisa eu acho que ele faz muitas palavras e tenta encaixar no poema. |
| 128 | PP: Isso, ele fica procurando a melhor palavra para expressar o seu sentimento. |
| 129 | PP: E os meninos lá na ponta que eu não estou ouvindo vocês falarem. Como é que vocês acham que é o trabalho do poeta? |
| 130 | Hiro: É interessante. Dá muito trabalho. |
| 131 | PP: Usa a imaginação, não é. |
| 132 | PP: Ok! E vocês gostaram do poema? |
| 133 | A: Sim. |
| 134 | PP: Gostaram de pensar sobre a atividade do poeta? |
| 135 | Cebolinha: Sim. |
| 136 | PP: Certo. Agora eu vou dar uma folha para vocês desenharem como seria essa escova de escovar palavras. |
| 137 | PP: Aquilo que vocês imaginam. Como é essa escova. |
| 138 | Marina: Professora pode fazer de lápis? |
| 139 | PP: Pode vocês vão fazer do jeito que vocês quiserem. |
| 140 | ((Os alunos desfazem a roda, sentam-se nas mesas da sala de aula. Nós entregamos todo o material necessário, folhas lápis, dentre outros. E eles começaram a fazer suas representações de como seja a escova poética de que fala Manoel de Barros. Continuamos gravando por mais alguns minutos registrando a atividade, porém faremos uma supressão na transcrição, pois as falas que se seguem se dão entre pares e correlacionam-se com a produção da atividade artística do desenho)). |

| 4º Encontro Literário – Data: 03/07/2016 | |
|---|---|
| 01 | A professora organiza a roda de leitura, saúda as crianças e inicia a seção de leitura. |
| 02 | PP: Bom dia meninos, vamos começar mais um dos nossos encontros de leitura. |
| 03 | PP: Hoje a gente vai ler um poema que se chama “Sobre Sucatas”, ainda do mesmo livro, de Manoel de Barros. Memórias Inventadas: As Infâncias de Manoel de Barros ((Mostra o livro)). |
| 04 | PP: O que vocês pensam quando escutam falar nesse título “Sobre Sucatas”. O poema vai falar sobre o quê? |
| 05 | Tina: Deve falar sobre coisas que as pessoas jogam na rua e que não dão mais valor, mas que o poeta dá valor. |
| 06 | PP: Algo mais. |
| 07 | Tina: Eu acho que é |
| 08 | Tina: Uma poesia |
| 09 | Rosinha: Eu acho que é duas coisas. Primeiro é ((+)) Porque quando se trata de sucatas deve ser coisa que o poeta não precisa mais, mas que outras pessoas devem precisar mais do que ele. |
| 10 | PP: Então, essas sucatas seriam coisas que o poeta acha que para ele não tem mais valor, mas que ele acha que outras pessoas precisam? É isso? |
| 11 | Rosinha: Não ele dá valor, mas ele acha que outras pessoas precisam. Mesmo que ele goste ele pode dar para outras pessoas. |
| 12 | PP: Certo! |
| 13 | Tina ((Levanta a mão)): Eu posso falar. |

| | |
|----|--|
| 14 | PP: Sim. |
| 15 | Tina: Pode ser que seja uma coisa que ele goste, tipo poesias e outras pessoas jogariam foram essas poesias, por isso ele chama de sucata. |
| 16 | PP: Vamos escutar Tina, ela quer falar. |
| 17 | Tina: Pode ser que isso que ele chama de sucata seja as poesias e seja muito valioso. Mas, outras pessoas jogariam fora essa poesia. |
| 18 | Tina: Mas, eu não pensei isso mesmo. |
| 19 | PP: Você pensa o quê? |
| 20 | Tina: É::: Sucata pode falar de varias coisas, |
| 21 | PP: Como o quê? |
| 22 | Tina: Como o que eu disse agora, coisas velhas, coisas que ele joga fora e que ele não dá valor. |
| 23 | Mônica: [É que não dar valor. |
| 24 | Marina: [Coisas que as pessoas não dão mais valor. |
| 25 | Mônica: [Pode ser uma caixinha de música, um papel que ele faz poesia e joga fora. |
| 26 | Magali: [Pois é, ou uma poesia que ele deixou. |
| 27 | Magali: [Pode ser uma poesia que ele deixou, que ele achou muito interessante, mas que ele queira dá para outra pessoa que precisa mais do que ele. |
| 28 | Magali: Mas, que outra pessoa não gosta. |
| 29 | Magali: Eu não sei se ele gosta, mas eu acho que ele gosta de ajudar as pessoas. |
| 30 | PP: E vocês já guardaram alguma sucata em casa? |
| 31 | Dorinha: Eu já. |
| 32 | PP: Conta para a gente o que é que você guardou? |
| 33 | Dorinha: É porque ((pausa 3 segundos)) é porque eu tô com vergonha de falar. |
| 34 | PP: Diz só para a professora. |
| 35 | PP: Por exemplo, lá na minha casa tem muita sucata de madeira dos móveis que chegam e acaba sobrando algumas madeiras. |
| 36 | Quinzinho: Na minha casa tem muita sucata de lata de leite. |
| 37 | PP: E você acha que essas latas tem alguma utilidade? |
| 38 | Quinzinho: Tem dá para guardar coisa nela. |
| 39 | ((Alunos conversando)) |
| 40 | Xaveco: Dá para servir de pote. |
| 41 | Xaveco: É um balde de tinta que o meu pai faz com uma lata de leite. |
| 42 | FP: Dayane, ela queria contar a experiência dela. |
| 43 | PP: Pode falar. |
| 44 | Dorinha ((retomada da fala da aluna que estava com vergonha de falar)): Não! É porque na minha casa minha mãe tinha compradu:: cachorro quente, aí, tinha dois refrigerantes em casa, de latinhas que ela tinha comprado, sem saber que tinha, aí tinha acabado. Aí eu falei mãe ((+)): corta pra mim a latinha. Não tem a latinha, pedi pra mãe cortar pra mim, aí eu pequei os lápis e coloquei dentro. |
| 45 | PP: Hum::: Olha! Ela transformou a lata em um porta lápis, não é. |
| 46 | PP: Então, será que a sucata ela tem utilidade pra gente? |
| 47 | Dorinha: Sim tem. ((Balança a cabeça com movimentos para cima e para baixo)) |
| 48 | Aninha: Tem. |
| 49 | Tina: Sim, dá para fazer alguma coisa. |

| | |
|----|--|
| 50 | Tina: Oh! Professora, eu já usei. Uma vez meu pai cortou aquela ponta da garrafa e deixou uma tampa aqui, aí botou ((+)) ele amarrou uma parte da tampa para fazer um bilboquê. |
| 51 | PP: Magali quer falar. |
| 52 | PT: É ela já fez um bilboquê de sucata. |
| 53 | Magali: É, eu pequei um balão amarrei a tampa na ponta. E também eu fiz uma brincadeira, que tipo, a gente pegava um pedaço ((+)) ou uma garrafa, a gente recortava até mais ou menos aquele negócio ((a marca circular após o gargalo da garrafa)) |
| 54 | PT: Até o meio |
| 55 | Magali: É, aí a gente enfeitou, se não quiser enfeitar tudo bem, aí agente pegou um balão, colocou farinha dentro e fez um negócio que caia a bolinha dentro ((o bilboquê)). |
| 56 | Magali: Mas, não tem refrigerante. |
| 57 | PP: Só a sucata. ((risos discretos)) |
| 58 | PP: E na cidade ou em casa você já viu alguma coisa que você considera realmente que é inútil? |
| 59 | Magali: Tem uma bonequinha que eu não utilizo muito. Mas, pode até servir para outra coisa, também |
| 60 | Magali: O meu também é uma mochila. |
| 61 | Tina: É que porque quando você tem algum brinquedo que não utiliza, você pode doar para outras crianças que precisam, porque elas vão dar valor. Igual a Manoel de Barros faz com a poesia. |
| 62 | Denise: E eu acho muito legal tudo isso. |
| 63 | Dudu: Eu acho que pode aproveitar muitas coisas garrafas, latas, garrafas pequenas, garrafas grandes, médias, pets. |
| 64 | Chico Bento: Papelão. |
| 65 | Dorinha: Professora Dayane, teve uma vez eu fui lanchar com o meu pai. Eu tava na cidade com meu pai, aí eu vi um homem que fez um carrinho com três garrafas, aí botou uma corda assim e saiu puxando. Eu achei ele muito inteligente. |
| 66 | ((Alunos conversando, querendo mais detalhes para o evento acima)). |
| 67 | PP: Ok! Olha Magali quer falar agora. |
| 68 | PP: Pode falar. |
| 69 | Magali: Quando eu fiz isso ((+)) as coisa que fiz e faço, ((+)) eu achei muito interessante porque a gente pode transformar, aproveitar muitas coisas que temos em casa. Se eu não quero alguma coisa eu posso inventar outras. |
| 70 | PP: Certo! Então, agora a gente vai ler o poema para ver o que o poeta considerou sobre as sucatas? O que seria essas sucatas para o poeta? |
| 71 | PP: Vou passar o poema. ((Passa o poema)) |
| 72 | PP: Todos receberam, podemos começar? |
| 73 | Maria Cebola: Sim! |
| 74 | PP: Leitura do poema pela professora-pesquisadora. |
| 75 | Sobre Sucatas Isto porque a gente foi criada em lugar onde não tinha brinquedo fabricado. Isto porque a gente havia que fabricar os nossos brinquedos: eram bozinhos de osso, bolas de meia, automóveis de lata. Também a gente fazia de conta que sapo é boi de cela e viajava de sapo. Outra era |

| | |
|----|---|
| | <p>ouvir nas conchas as origens do mundo. Estranhei muito quando, mais tarde, precisei de morar na cidade. Na cidade, um dia, contei para minha mãe que vira na Praça um homem montado no cavalo de pedra a mostrar uma faca comprida para o alto. Minha mãe corrigiu que não era uma faca, era uma espada. E que o homem era um herói da nossa história. Claro que eu não tinha educação de cidade para saber que herói era um homem sentado num cavalo de pedra. Eles eram pessoas antigas da história que algum dia defenderam a nossa Pátria. Para mim aqueles homens em cima da pedra eram sucata. Seriam sucata da história. Porque eu achava que uma vez no vento esses homens seriam como trastes, como qualquer pedaço de camisa nos ventos. Eu me lembrava dos espantalhos vestidos com as minhas camisas. O mundo era um pedaço complicado para o menino que viera da roça. Não vi nenhuma coisa mais bonita na cidade do que um passarinho. Vi que tudo o que o homem fabrica vira sucata: bicicleta, avião, automóvel. Só o que não vira sucata é ave, árvore, rã, pedra. Até nave espacial vira sucata. Agora eu penso uma garça branca de brejo ser mais linda que uma nave espacial. Peço desculpas por cometer essa verdade.</p> <p>BARROS, Manoel de. Sobre Sucatas. In: Memórias Inventadas: As Infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008. P. 71.</p> |
| 76 | PP: E aí, o que o poeta considera ser sucata? |
| 77 | Mônica: Ele considera ser coisas que ((+)) levam energia, tipo coisas naturais, não são sucatas, mas tudo que é artificial é. |
| 78 | Mônica: Uteis |
| 79 | Marina: Os brinquedos que ele fabricava eram mais naturais, eram mais legais. |
| 80 | Magali: E na verdade, quando eu li isso aqui, lembrei que quando eu fiz aquilo ((Refere-se a experiência da construção do bibelô de garrafa pet)) eu achei também bem mais interessante do que esses brinquedos que são comprados. Porque muitos querem um computador, sei lá, aí depois que ganha fica triste porque quebra, mas quando é você mesmo que faz ((+)) tipo, aí pode ir criando mais ou consertando. |
| 81 | PP: Certo! Olha tem mais pessoas querendo falar, vamos ouvir. |
| 82 | Maria Cebola: Eu acho que tudo que era de tecnologia, ele não dava muito valor, ele achava que era sucata. |
| 83 | PP: E o que vocês acharam disso de ele dizer que o monumento que era o homem sentado no cavalo com a espada, porque ele considerou essa imagem uma sucata? |
| 84 | Mônica: Eu acho que ele não entendeu, aí aquilo que ele não entendeu ele chamou de sucata. |
| 85 | Mônica: Para ele não significou muita coisa aquele monumento. |
| 86 | Marina: Talvez o brincar para o poeta seja mais importante do que ser herói. |
| 87 | PP: e por que um herói, na palavra do poeta virou um herói de sucata? |
| 88 | Mônica: Porque para ele aquela coisa que ele viu, não era conhecida, não fez sentido. Porque talvez o brincar para o poeta é mais importante do que ser um herói. |
| 89 | Marina: Por que como ele não morava na cidade, ele deve ter conhecido alguma outra pessoa que para ele era um herói, e aquele herói da cidade ficou sem |

| | |
|-----|---|
| | sentido. |
| 90 | PP ((Explicação da proposta de atividade para casa)): Vocês vão pegar alguma coisa que vocês acham que não tem mais falar e transformar em um brinquedo. |
| 91 | PP : Alguém quer falar mais alguma coisa sobre o poema? |
| 92 | Xaveco : Não! |
| 93 | PP : Ok! Como proposta de atividade para casa vocês vão pegar alguma sucata, algo que você encontre em casa que não tenha mais utilidade e vão transformar em um brinquedo ou algum acessório útil. Na próxima aula nos iremos fazer um sorteio e trocar os presentes feitos de sucata. O que acham? |
| 94 | Maria Cebola : Ótimo. |
| 95 | Xaveco : já sei o que eu vou fazer, um binóculo. |
| 96 | ((Alunos animados conversando sobre a atividade)) |
| 97 | PP : Olha! Vocês vão levar uma folha com a proposta da atividade de casa, certo! |
| 98 | Marina : Certo. |
| 99 | Marina : Ainda bem se não poderia esquecer. |
| 100 | PP : Então estamos combinados, na próxima aula eu também farei alguma lembrança com sucata e trarei. |

| 5º Encontro Literário – Data: 06/07/2016 | |
|---|---|
| 01 | ((A professora-pesquisadora organiza a roda de leitura, saúda as crianças e dá início ao encontro literário)) |
| 02 | PP : Bom dia meninos! E vocês gostaram de fazer os presentes de sucata para os amigos de vocês? |
| 03 | Dorinha : Sim. |
| 04 | Humberto : Eu não fiz nada, foi igual ao ano passado eu. |
| 05 | Dorinha : Nem eu. |
| 06 | PP : Gostaram da atividade de criar? |
| 07 | T : Si:::m. |
| 08 | PP : Foi muito interessante pensar no que a gente poderia fazer com o que a gente não quer mais. |
| 09 | Cebolinha : É eu já fiz logo no outro dia depois que a senhora passou a atividade. |
| 10 | PT : Foi no outro dia ele já tinha feito. ((Balança a cabeça para cima e para baixo positivamente com sinal de aprovação)) |
| 11 | Dudu : E que não trouxe hoje amanhã a gente pode trazer? |
| 12 | PP : A gente pode trocar hoje com as crianças que trouxeram o presente e depois com as que não trouxeram, ou ainda guardamos os brinquedos já feitos e trocamos todos eles no próximo encontro. |
| 13 | Dorinha : Vai ser quando o próximo encontro? |
| 14 | PP : Na próxima segunda, certo! |
| 15 | PP : Agora me diga uma coisa: alguém gostaria de relatar como criou o seu brinquedo. |
| 16 | Dorinha : Eu, eu, eu eu. |
| 17 | PP : Relate. |
| 18 | Dorinha : Eu precisei de uma caixa de sapato, aí eu pequei a tampa de outra caixa de sapato e fiz isso aqui, também usei palitos e cola branca. Aí, eu tive ajuda para poder ((+)) fazer. Tinha um palito sobrando eu fiz esse puxador da porta. A gente ia fazer as perninhas, ia usar tampa de vinho. ((Fez um guarda-roupa para boneca)) |

| | |
|----|--|
| 19 | PP: E quem lhe ajudou a fazer o seu brinquedo? |
| 20 | Dorinha: Foi meu pai. |
| 21 | Dorinha: Eu queria fazer um sofazinho que meu pai me ensinou, só que no geral não deu muito certo. Aí, isso aqui finalmente deu certo. |
| 22 | PP: Que legal! |
| 23 | PP: E o seu Humberto como é que você fez o seu brinquedo? |
| 24 | Humberto: Eu tirei as roda de outro carrinho, pequei essa garrafa pet. Meu pai furou a garrafa com uma faca quente, colocamos esses canudos aqui para segurar as rodas e fiz. |
| 25 | PP: E, você conseguiu descobrir algum brinquedo ou brincadeira com o qual seu pai trabalhava antigamente? |
| 26 | Humberto: Ele brincava com esse tipo de carrinho. Fazia móveis,, tipo esse daqui ((aponta para o guarda-roupa feito pela amiga do lado)). |
| 27 | Dorinha: Deixa eu ver. |
| 28 | Humberto: ((Empurra o carrinho para a colega, que está logo mais a sua frente)) |
| 29 | PP: Olha que legal esse carrinho, não é. |
| 30 | PP: E alguém mais quer relatar como fez para criar o seu brinquedo? |
| 31 | Tina: Aqui oh! ((Aponta para a aluna que deseja falar)) |
| 32 | Maria Cebola: Eu peguei uma caixa de relógio, ((+)) aí meu pai imprimiu adesivos e eu colei aqui. |
| 33 | PP: Uma caixinha, pode guardar broches, brinco, xuxinha, lápis. |
| 34 | PP: Conta o seu Tina, agora. |
| 35 | Tina: O meu, eu fiz um binóculo. |
| 36 | PP: E quais materiais você usou? |
| 37 | Tina: No meu eu usei dois rolos de papel higiênico, eu usei também fita adesiva, cola e esse papel aqui. |
| 38 | PT: de scrap book. |
| 39 | Tina: Aí tá aqui. ((Mostra o binóculo com um sorriso no rosto)) |
| 40 | PP: Eu também fiz dois presentes, mas deixa ela falar primeiro. |
| 41 | Anjinha: É ((+)) eu fiz, um bilboquê |
| 42 | PP: E como é que brinca com um bilboquê? |
| 43 | Anjinho: Assim oh! ((Ficou sem muita reação)) |
| 44 | ((Sua colega que estava sentada ao seu lado, pediu o brinquedo, demonstrou e explicou)). |
| 45 | Maria Cebola: Você joga a bola e tenta fazer com que ela caia aqui. |
| 46 | PP: Maria Cebola, o que você usou ((+)) quais materiais você usou para fazer seu brinquedo? |
| 47 | Maria Cebola: Uma garrafa, um barbante e uma bola com um prego |
| 48 | PP: e essa bola é de quê? |
| 49 | Maria Cebola: De plástico. |
| 50 | PP: Mas dentro dela tem o quê? |
| 51 | Anjinho: O prego. |
| 52 | PP: só. |
| 53 | Anjinho: E usei esse papel de presente colado para enfeitar. |
| 54 | PP: Agora Mônica. |
| 55 | Mônica: Eu fiz um jogo da velha. |
| 56 | PP: Um jogo da velha. E quais materiais você usou Mônica? |
| 57 | Mônica: Eu usei tampinhas, palito de picolé, tinta e cola colorida. |
| 58 | PP: Muito bem. |

| | |
|----|--|
| 59 | PP: E você Dudu? |
| 60 | Dudu: Fiz ((+)) É ::: um telefone sem fio. Eu usei esses dois copos e um barbante e fiz um nó nas pontas para não sair. O outro é um carrinho de rolimã, é meio pesado. Eu usei uma lata e areia dentro. |
| 61 | Hiro: Professora eu fiz um carrinho de rolimã igual a ele. |
| 62 | PP: Aí, você usou o que tanto? |
| 63 | Hiro: Eu usei areia, essa lata e usei esse cabo de ferro para prender os fios. |
| 64 | PP: Alguém mais. |
| 65 | Humberto: Eu não vou falar desse aqui não, porque ele não é meu ((Aluna levanta a mão para pedir a palavra)) |
| 66 | PT: É de Chico Bento, é porque ele está com febre, a mãe dele veio deixar. ((Mostra o brinquedo)). |
| 67 | PP: Vamos deixar então para ele apresentar na próxima aula. Hum! Ele fez um pebolim. |
| 68 | PT: É um totó, ele fez um totó. |
| 69 | ((Alunos conversando)) |
| 70 | PT: Alguém mais gostaria de falar sobre o seu brinquedo? |
| 71 | Cebolinha: Eu |
| 72 | Cebolinha: Eu fiz um martelo do Toy. |
| 73 | PP: E quais materiais você usou? |
| 74 | Cebolinha: Eu usei um rolo de papel toalha e uma caixa de leite. Depois pinteí. ((Mostra o brinquedo)). |
| 75 | PP: E esse martelo serve para o quê? |
| 76 | Cebolinha: Não sei. |
| 77 | PT: É um faz de conta. |
| 78 | PP: No desenho ele serve para quê? |
| 79 | Cebolinha: No desenho ele solta raios, no desenho o Toy joga o martelo aí ele volta. E joga raio nas pessoas. |
| 80 | PP: Ahan! |
| 81 | PP: Agora, Aninha. |
| 82 | Aninha: Eu fiz um porta lápis. |
| 83 | PP: Quais materiais você usou? |
| 84 | Aninha: Eu usei um pedaço de uma garrafa de refrigerante, cola ((+)) eu usei papel ceda e papel cartão. |
| 85 | PP: Tem mais alguém para falar? |
| 86 | Magali: Eu fiz uma cadeira com um rolo de papel higiênico. |
| 87 | PP: E cobriu com papel colorido. |
| 88 | Magali: Foi. |
| 89 | PP: Tem mais alguém para falar? |
| 90 | T: Não. |
| 91 | PP: Bem então eu irei mostrar agora o que fiz. |
| 92 | PP: Eu fiz duas coisas. Eu peguei um chapéu que foi de uma lancheira de uma festa de aniversário e coloquei uns bombons. Já que para mim esse chapéu já não tinha tanta utilidade. E fiz um milhaeiro, já coloquei até uma moedinha para incentivar o poupador. No primeiro presente eu usei um papel plástico e o chapéu de palha e essa fitinha que eu já tinha de outro presente. Então tudo de alguma forma já era uma sucata. Pois eu já não utilizaria mais, então dei nova vida a esses materiais. No segundo presente eu usei uma garrafinha plástica, esquentei um garfo, no fogão, para fazer o furo e coleí esse papel de presente para fazer esse |

| | |
|-----|---|
| | detalhe do milhaeiro. |
| 93 | PP: Aí, hoje eu trouxe um poema que vai falar/ |
| 94 | ((Alunos conversando)) |
| 95 | PP: Meninos e meninas eu vou contar até três para que a gente faça silêncio para ler um novo poema, antes de trocar os presentes está certo? |
| 96 | Humberto: Tá bo:::m gente. |
| 97 | PP: Um, dois, três. |
| 98 | PP: O poema que a gente vai ler hoje de Manoel de Barros se chama “ O menino que ganhou um rio”. |
| 99 | PP: O que vocês acham, qual a história que esse poema vai contar? |
| 100 | Dorinha: É a história de um menino que ganhou um rio. |
| 101 | PP: E como é que se ganha um rio? |
| 102 | Dorinha: Ele tava procurando, aí achou. |
| 103 | PP: Por que será que ele ganhou um rio? |
| 104 | Dorinha: Porque ele tinha:::que pescar palavras. |
| 105 | Xaveco: Eu posso falar? |
| 106 | PP: Porque ele ía pescar palavras. |
| 107 | Xaveco: Professora Dayane. Eu posso falar? |
| 108 | PP: Pode. |
| 109 | Xaveco: É, eu acho que ele ficou preso em uma ilha e ele considerou o rio dele. |
| 110 | PP: Ele ficou preso em uma ilha e considerou que a ilha era dele. |
| 111 | Xaveco: Ele chamou a ilha de lares da música. Ou, lar das palavras. |
| 112 | PP: Hum! |
| 113 | PP: E vocês gostariam de ganhar um rio de presente só para vocês? |
| 114 | Dorinha: Eu gostaria para tomar banho no lago. |
| 115 | Marina: Eu vou achar pepitas de ouro no rio. |
| 116 | PP: Olha ela quer achar pepitas de ouro no rio, não é. |
| 117 | PP: Esse rio é bem precioso, não é. |
| 118 | PP: Alguém mais gostaria de ganhar um rio? |
| 119 | Dorinha: Vamos ler. |
| 120 | PP: Tá, então vamos fazer silêncio para podermos ler. Um, dois, três. ((A professora faz a contagem para aderir o silêncio dos alunos)). |
| 121 | Magali: Vamos. |
| 122 | <p>PP: ((Leitura do poema))</p> <p style="text-align: center;">O Menino que Ganhou um Rio</p> <p>Minha mãe me deu um rio. Era dia de meu aniversário e ela não sabia o que me presentear. Fazia tempo que os mascates não passavam naquele lugar esquecido. Se o mascate passasse a minha mãe compraria rapadura Ou bolachinhas para me dar. Mas como não passara o mascate, minha mãe me deu um rio. Era o mesmo rio que passava atrás de casa. Eu estimei o presente mais do que fosse uma</p> |

| | |
|-----|---|
| | <p>rapadura do mascate. Meu irmão ficou magoado porque ele gostava do rio igual aos outros. A mãe prometeu que no aniversário do meu irmão Ela iria dar uma árvore para ele. Uma que fosse coberta de pássaros. Eu bem ouvi a promessa que a mãe fizera ao meu irmão E achei legal. Os pássaros ficavam durante o dia nas margens do meu rio E de noite eles iriam dormir na árvore do meu irmão. Meu irmão me provocava assim: a minha árvore deu lindas flores em setembro. E o seu rio não dá flores! Eu respondia que a árvore dele não dava piraputanga. Era verdade, mas o que mais nos unia eram os banhos no rio entre pássaros. Nesse ponto nossa vida era um afago!</p> <p>BARROS, Manoel de. O Menino que Ganhou um Rio. In: Memórias Inventadas: As Infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008. P.157.</p> |
| 123 | PP: O que vocês acharam dessa leitura? |
| 124 | Pipa: Legal. |
| 125 | PP: Tem alguma palavra que vocês deixaram de compreender? |
| 126 | Maria Cebola: O afago. |
| 127 | PP: Afago é carinho. |
| 128 | Aninha: E o que é mascates? |
| 129 | PP: Mascates são vendedores que passam de lugarejos em lugarejos vendendo coisas. Hoje não tem mais essa figura do mascate, do viajante vendendo. |
| 130 | Aninha: Ah! |
| 131 | PP: Porque tem as lojas, tem o comércio. |
| 132 | Aninha: Professora, mas ainda tem alguns vendedores que vende nas portas. |
| 133 | PP: É se pensarmos bem têm, mas não encontramos muitos. Até certo ponto, ainda, podemos dizer que existe a figura do mascate. |
| 134 | PP: E o conteúdo do poema causou algum estranhamento? Vocês acharam alguma coisa estranha no conteúdo do poema? |
| 135 | Quinzinho: Tipo assim eu pensei, juntando a árvore com a água não dá certo, aí eu pensei se fosse com a areia daria uma ilha. |
| 136 | PP: Certo, então você acha que um rio não combinou muito como presente. |
| 137 | Rosinha: Eu achei porque um rio ninguém ganha. |
| 138 | PP: Por que não? |
| 139 | Rosinha: Porque uma árvore já tem pelo menos como agente cuidar, um rio já não tem como. O rio não vai ter como fazer nada. |
| 140 | ((Alunos conversando)) |

| | |
|-----|--|
| 141 | ┌ Rosinha: Eu pensei assim, um exemplo, que uma árvore pode morrer mais rápido, mas um rio dura para sempre. |
| 142 | Humberto: Um rio pode secar Rosinha. |
| 143 | Dorinha: Eu achei também muito estranho porque os irmãos não dividiam o seu presente. E também são bem diferentes da gente porque a gente fez o presente para dividir. |
| 144 | ((Muito bem, agora vamos fazer a troca de presentes)). Observação: Depois da leitura e discussão do poema seguimos com a troca dos presentes feitos de sucatas, coisas que já estavam sem utilidade e demos a elas novas utilidades. |

| 6º Encontro Literário – Data: 10/07/2016 | |
|---|---|
| 01 | ((O encontro literário tem início com a professora-pesquisadora e a professora titular organizando a roda de leitura. E a professora titular fala sobre a importância da audição atenta para a compreensão da poesia)). |
| 02 | PT: Olha! Quando a gente vai escutar uma história, uma poesia, temos que primeiro fazer silêncio para que entendamos bem o texto. |
| 03 | PP: Bom dia! |
| 04 | PP: Hoje a gente vai ler um poema que se chama “O apanhador de desperdícios”. |
| 05 | Xaveco: Ahn! |
| 06 | PP: Esse poema vai falar sobre qual assunto? |
| 07 | Dorinha: Vai falar sobre apanhar. |
| 08 | PP: Apanhar, mas apanhar o quê? |
| 09 | ┌ Rosinha: Levar uma surra da mãe. |
| 10 | └ ((Risos dos alunos)) |
| 11 | ┌ Dorinha: Ah! Entendi. Apanhar de pegar. |
| 12 | PP: Mas, será que apanhar esta no sentido de bater? |
| 13 | Cebolinha: Não, Apanhar de pegar. |
| 14 | PP: Pode ser no sentido de pegar, não é. |
| 15 | Cebolinha: Pegar palavras para escrever um poema. |
| 16 | ┌ PP: Pegar palavras para escrever o poema. |
| 17 | └ Dudu: Pescar palavras. |
| 18 | ((Alunos conversando)) |
| 19 | PP: E o que será que significa a palavra desperdício? O que é desperdício? |
| 20 | Dorinha: Jogar fora as palavras que não quer. |
| 21 | Dorinha: Eu posso fazer diversas palavras com uma letra só/ [...]. |
| 22 | PP: É, já que eu posso fazer diversas palavras com uma letra só, será que eu posso desperdiça-las também? |
| 23 | Dorinha: Não porque cada letra é uma nova palavra. |
| 24 | PP: E por que o poeta diz que ele é um apanhador de desperdício? |
| 25 | Humberto: Porque ela apanha as palavras que não são muito usadas e põe no poema. |
| 26 | PP: Porque as palavras que não são muito usadas ele pega. |
| 27 | PP: O que será mais que ele pode pegar para fazer esse poema? |

| | |
|----|---|
| 28 | ((Silêncio)) |
| 29 | PP: O que será que o poeta pode pegar para fazer os poemas, além das palavras? |
| 30 | ┌ Xaveco: Regras para as palavras. |
| 31 | └ Cebolinha: A imaginação. ((Fala bem baixinho)) |
| 32 | PP: Regras. |
| 33 | PP: E o que mais? ((Dirigindo ao aluno que falou baixinho)) . |
| 34 | Cebolinha: A imaginação. ((Repete a resposta com um tom de voz mais alto)) . |
| 35 | PP: A imaginação. |
| 36 | Zé da Roça: Os parágrafos. |
| 37 | PP: Os parágrafos. |
| 38 | Dudu: A inspiração. |
| 39 | PP: A inspiração. |
| 40 | PP: E no conteúdo? |
| 41 | Rosinha: Palavra bonita. |
| 42 | PP: Palavra bonita. |
| 43 | PP: Vamos ver o que o poeta vai falar nesse poema. |
| 44 | PP: Vamos ler o poema, certo. ((Passa os poemas para os alunos)) . |
| 45 | ((Alunos passam as folhas e se organizam para a leitura)) . |
| 46 | PP: Eu posso começar? |
| 47 | T: Po:::de. |
| 48 | <p>PP: ((Leitura do poema))</p> <p style="text-align: center;">O Apanhador de Desperdícios</p> <p style="text-align: center;"> Uso a palavra para compor meus silêncios. Não gosto das palavras fatigadas de informar. Dou mais respeito às que vivem de barriga no chão tipo água pedra sapo. Entendo bem o sotaque das águas Dou respeito às coisas desimportantes e aos seres desimportantes. Prezo insetos mais que aviões. Prezo a velocidade das tartarugas mais que a dos mísseis. Tenho em mim um atraso de nascença. Eu fui aparelhado para gostar de passarinhos. Tenho abundância de ser feliz por isso. Meu quintal é maior do que o mundo. Sou um apanhador de desperdícios: Amo os restos como as boas moscas. Queria que a minha voz tivesse um formato de canto. </p> |

| | |
|----|--|
| | <p>Porque eu não sou da informática: eu sou da invencionática. Só uso a palavra para compor meus silêncios.</p> <p>BARROS, Manoel de. O apanhador de desperdícios. In: Memórias Inventadas: As Infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008. p.47.</p> |
| 49 | Humberto: É quase igual ao outro poema que a gente leu. |
| 50 | PP: É quase igual ao outro poema que a gente leu. |
| 51 | PP: Por que esta quase igual ao outro poema que a gente leu? |
| 52 | Humberto: Porque ele fala do sonho. |
| 53 | PP: Ele pega os fatos que a gente no dia-a-dia não dá muito importância e transforma em poesia. |
| 54 | Dorinha: Tipo uma palavra que não combina com a outra, mas combina com a outra. |
| 55 | Marina: Professora eu queria saber o que é abundância e invencionática? |
| 56 | PP: A invencionática. A informática sabemos que é uma ciência, não é. E a invencionática seria a ciência de quê? |
| 57 | Dorinha: Das palavras. |
| 58 | PP: Da invenção. Olha só invencionática. Ele usa a invenção, ele usa a criação. |
| 59 | PP: A palavra abundância significa algo que temos em grande quantidade. |
| 60 | PP: Observemos aqui no verso do poema: “Tenho abundância de ser feliz por isso.” |
| 61 | PP: Abundância é algo que a gente tem em grande quantidade. Então, ele fica muito feliz por ele pegar as coisas que às vezes a gente não dá importância no mundo, e transforma em poesia. |
| 62 | Aninha: O que são fatigadas? ((Levanta a mão e pergunta)) |
| 63 | PP: Fatigadas são palavras cansadas, palavras que todo mundo usa. Ele não gosta mais dessas palavras que todo mundo já sabe. Ele gosta de criar novas palavras. |
| 64 | Aninha: O que é mísseis----. ((Ler soletrando a palavra mísseis)) |
| 65 | PP: Mísseis/ |
| 66 | Zé da Roça: Os mísseis eu sei, são foguetes que serve para jogar bombas na guerra e explodir as coisas. Bum! |
| 67 | PP: Isso! Os mísseis são foguetes que podem ser lançados no espaço para fazer pesquisas espaciais, ou também explodir as coisas durante as guerras ao serem carregados com bombas. |
| 68 | PP: Por isso ele diz que gosta mais da velocidade das tartarugas. Porque a tartaruga é bem calma, bem lenta. Já os mísseis são rápidos, mas eles são destruidores, não é? |
| 69 | Aninha: Eles explodem, eles destroem. |
| 70 | Denise: E atraso de nascença? |
| 71 | PP: “Tenho em mim atraso de nascença”. Ou seja, desde de nascença ele é atrasado. Não é que ele seja atrasado, mas ele gosta da calma, do silêncio, de pensar nas palavras, pensar bastante antes de agir. |
| 72 | PP: Vocês gostam de pensar nas palavras? |
| 73 | Denise: Sim, porque às vezes eu fico distraída pensando nas palavras que eu |

| | |
|-----|---|
| | escuto na TV. |
| 74 | PP: Fica, calmamente, pensando no que escuta. Pois, o poeta também gosta de pensar calmamente e observar as coisas do mundo. |
| 75 | PP: Vocês gostam de observar as coisas do mundo? |
| 76 | Denise: Sim. |
| 77 | PP: O que vocês gostam de observar nas coisas do mundo? |
| 78 | Denise: Eu gosto mais de ver os pássaros cantando e sentir o::: os raios de sol no meu corpo. |
| 79 | PP: Olha que coisa bonita Denise disse. Ela disse que gosta de ouvir os pássaros cantando e sentir os raios de sol em seu corpo. |
| 80 | PP: Por que você gosta de sentir os raios de sol no seu corpo? |
| 81 | Denise: É porque ele dá a impressão que o dia vai trazer de sorte, e vai ser maravilhoso. |
| 82 | PP: Olha que coisa maravilhosa ela disse que o calor do sol anuncia para ela que o dia vai ser interessante, vai trazer coisas boas. |
| 83 | PP: E vocês gostam de observar mais alguma coisa na natureza. |
| 84 | Magali: Eu acho que o barulho d'água. |
| 85 | PP: Por quê? |
| 86 | Magali: Porque acalma. |
| 87 | PP: Muito bem! |
| 88 | Aninha: E ::: eu gosto de ver as estrelas. |
| 89 | ((Aluna com a mão levantada, solicitando o turno de fala)) |
| 90 | PP: Fale. |
| 91 | Dorinha: Eu gosto de observar as plantas. |
| 92 | PP: E por quê? |
| 93 | Dorinha: Porque eu acho que elas são bonitas. |
| 94 | PP: E elas dizem o que para você, quando você observa elas? |
| 95 | Dorinha: Acalma. |
| 96 | PP: Diz mais alguma coisa? |
| 97 | Dorinha: Não. |
| 98 | PP: Tem a vida, a cor delas, não é. A forma. Tudo isso chama a nossa atenção. |
| 99 | ((Alunos conversando)) |
| 100 | Pipa: Eu gosto do barulho da queda d'água, professora. |
| 101 | Mônica: Eu gosto de observar a lua. ((Levanta a mão solicitando o turno de fala)) |
| 102 | PP: A lua. E o que ela transmite para você? |
| 103 | Mônica: Esperança. |
| 104 | PP: Esperança. |
| 105 | Cebolinha: Já eu gosto de observar a praia. |
| 106 | ((Trecho inaudível)) |
| 107 | PP: Por que a praia? |
| 108 | Cebolinha: O som da água. ((Levanta a mão solicitando o turno de fala)) |
| 109 | PP: O som da água. O movimento das ondas é bonito. A espuma que as ondas formam, não é isso. |
| 110 | Cebolinha: É ((Balança a cabeça positivamente)) |

| | |
|-----|---|
| 111 | PP: E aqui, o poeta também / |
| 112 | Magali: O que ele quis dizer com meu quintal? |
| 113 | PP: Sim, o que ele quis dizer com meu quintal? Por que o poeta disse que o quintal dele é maior que o mundo? |
| 114 | Maria Cebola: Deve ser porque o quintal dele é cheio de palavras. |
| 115 | Marina: Deve ser porque é um ambiente bem calmo. |
| 116 | Marina: Eu acho que é porque lá tem muitas plantas e muitas coisas para descobrir. |
| 117 | ((Alunos conversando)) |
| 118 | PP: Vocês tem quintal em casa? Quem tem quintal em casa? |
| 119 | ((Os alunos que tem quintal em casa levanta a mão, alunos conversando)) |
| 120 | Magali: Eu não tenho porque eu moro em apartamento. |
| 121 | PP: E por que o poeta gosta tanto do quintal? O que vocês acham interessante no quintal de vocês? |
| 122 | ((Alunos conversando)) |
| 123 | Dudu: De brincar no quintal, sentir o vento. |
| 124 | Dudu: Eu gosto de brincar no quintal com o meu cachorro. |
| 125 | ((Alunos conversando)) |
| 126 | PP: Meninos, e neste verso do poema o que significa ser feliz com coisas desimportantes? |
| 127 | PP: O poeta diz assim: “Dou respeito a coisas desimportantes. E aos seres desimportantes”. |
| 128 | ((Alunos conversando o tema porém não compartilham a resposta)) |
| 129 | PP: Meninos, vocês às vezes se sentem felizes com as coisas que às vezes as pessoas não dão muito valor? |
| 130 | Magali: Não. |
| 131 | PP: O que lhe faz feliz, mas que você acha que para os outros, ah! É bobagem? |
| 132 | Magali: Eu acho que é importante viver com pouco. |
| 133 | PP: E vocês conseguem ser felizes com pouco? |
| 134 | T: Si:::m |
| 135 | Magali: Eu vou dar um exemplo: se eu tiver pouca comida, mesmo assim eu posso viver com pouco. ((+)) |
| 136 | Magali: Porque eu tenho família... |
| 137 | Magali: É porque eu tenho família. ((+)) |
| 138 | Magali: Porque se eu tenho família eu tenho tudo, sou forte. |
| 139 | PP: E isso lhe deixa feliz? |
| 140 | Magali: Balança a cabeça, afirmando que sim. |
| 141 | PP: E dos brinquedos, tem algum brinquedo que alguém diz que não dar muito valor, mas que você dar valor? |
| 142 | Xaveco: Eu gosto mais dos brinquedos inventados do que esses aparelhos tecnológicos. |
| 143 | PP: Muito bem os brinquedos que criamos são muito mais criativos, não é! |
| 144 | PP: E inventar, vocês gostam muito de inventar? |
| 145 | Xaveco: Eu gosto muito de inventar. |
| 146 | PP: E o que vocês gostam de inventar? |

| | |
|-----|---|
| 147 | T: ((As crianças começam a falar sobre as coisas que gostam de inventar, nessas invenções são relatadas as habilidades manuais que elas têm de inventar novos brinquedos com coisas inúteis, que perderam o seu valor)). |
| 148 | ((Alunos conversam sobre suas invenções)) |
| 149 | PP: ((Professora-pesquisadora retoma a fala)): E o que seria o silêncio do poeta no poema? |
| 150 | Humberto: Significa que ele gosta de calma. |
| 151 | Zé da Roça: Ele gosta de calma. |
| 152 | PP: E por que o poeta diz que ele gostaria que a voz dele tivesse o formato de um canto? |
| 153 | Mônica: Para ele compartilhar a palavra poética. |
| 154 | Quinzinho: Porque tudo que ele pensasse poderia ser ouvido se falado com a voz. |
| 155 | PP: Muito bom! E vocês gostaram do poema de hoje? |
| 156 | T: Sim. |
| 157 | PP: E aprenderam o que com a leitura dele? |
| 158 | ┌ Aninha: Aprendi muitas coisas: a ter calma e a ouvir o que vem de dentro. |
| 159 | └ Quinzinho: Respeitar as coisas. |
| 160 | Quinzinho: Tipo ensina que tem coisas que a gente não gosta, mas temos que tipo aproveitar mais elas. |
| 161 | PP: Ahaa! |
| 162 | PP: Pronto! Então nós vamos encerrar nossa leitura por hoje, e vamos guardar os poemas em nossas caixinhas. |

| | |
|----|--|
| | 7º Encontro Literário – Data: 20/07/2016 |
| | ((A professora-pesquisadora organiza a roda de leitura, saúda os alunos e inicia mais uma seção de leitura)) |
| 1 | PP: Bom dia, meninos! Vamos começar mais uma seção de leitura? |
| 2 | Dudu: Vamos. |
| 3 | PP: O poema que vamos ler hoje é de Manoel de Barros e se chama Fraseador. |
| 4 | PP: O que vocês pensam que um poema chamado fraseador vai falar? O que vem a memória? |
| 5 | Chico Bento: Sobre frases. |
| 6 | Pipa: Sobre alguém que escreve frases. |
| 7 | Mônica: Sobre frases da vida dele. |
| 8 | Tina: Sobre coisas da vida dele e sobre criar poemas. |
| 9 | Rosinha: Sobre frases que tipo, que lembra a vida dele. |
| 10 | Dorinha: Frases de coisa que ele já viveu. Frases de coisas que ele esta vivendo agora. |
| 11 | PP: Muito bem! E o que é ser um fraseador? |
| 12 | Anjinho: Alguém que faz frases para um cartão postal. |
| 13 | Humberto: Alguém que gosta de criar palavras para fazer frases, para fazer poemas, fazer cartas. |
| 14 | PP: Agora aqui. ((Aponta para a aluna a sua frente, com a intenção de chamar a audiência dos alunos para o próximo turno de fala)). |
| 15 | Denise: Eu acho que é uma pessoa que faz frases. |

| | |
|----|---|
| 16 | PP: E sobre qual assunto vai falar o poema? |
| 17 | Maria Cebola: sobre palavras e frases bonitas que ele faz ou que ele ler. |
| 18 | PP: Quais personagens devem ter nesse poema? |
| 19 | Hiro: Acho que os irmãos de Manoel de Barros e ele. |
| 20 | PP: Os irmãos de Manoel de Barros e ele. |
| 21 | PP: Vamos ler para a gente descobrir? |
| 22 | ((O silêncio foi concedido pela própria turma, sem necessidade da intervenção da professora-pesquisadora)). |
| 23 | PP: Eu vou ler para vocês, está certo. |
| 24 | <p>PP: ((Leitura do poema))</p> <p style="text-align: center;">Fraseador</p> <p>Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar nem doutor de fazer casa nem doutor de medir terras. Que eu queria era ser fraseador. Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor. Então, o meu irmão mais velho perguntou: Mas esse tal de fraseador bota mantimento em casa? Eu não queria ser doutor, eu só queria ser fraseador. Meu irmão insistiu: Mas se fraseador não bota mantimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse menino pra ele deixar de variar. A mãe baixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada.</p> <p>BARROS, Manoel de. Fraseador. In: Memórias Inventadas: As Infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008. P.39.</p> |
| 25 | PP: E aí? |
| 26 | Rosinha: Enxada, o que é enxada? |
| 27 | PP: Enxada é uma ferramenta de trabalhar no roçado, para escavar a terra. |
| 28 | A: E vago? |
| 29 | PP: Vago é um pouco sem saber o que pensar, o que dizer, um pensamento incerto, duvidoso. |
| 30 | PP: E fraseador é aquele que escreve, é a ação de escrever os versos, os poemas. |
| 31 | Xaveco: O que é mantimento? |
| 32 | PP: Mantimento é alimento, comida. No poema tem o sentido de trazer comida para casa. |
| 33 | PP: Será que quem faz poesia consegue colocar comida em casa? O que vocês acham? |
| 34 | ((Silêncio)) |
| 35 | PT: Sim ou não? |
| 36 | Denise: Eu acho que quando ele faz o livro, ele é muito vendido, porque gostam muito da poesia dele. Então, ele consegue colocar mantimento em casa. |
| 37 | PP: Olha! É::: Denise está dizendo que acha que consegue sim porque ele vai vender os livros e com os livros ganhará dinheiro. |
| 38 | PP: E vocês o que vocês pensam sobre isso? ((Dirige o olhar e a palavra para outros alunos, sentados do lado oposto em que a conversa pairava, para que eles também participassem)) |
| 39 | ((Silêncio)) |

| | |
|----|---|
| 40 | PP: Vocês lembram daquele primeiro vídeo que a gente assistiu sobre a vida de Manoel de Barros? |
| 41 | T: Sim. |
| 42 | PP: Nele ele disse que ele tinha herdado uma fazenda, que ele tinha estudado Direito, mas que não deu muito certo e o que ele queria mesmo era escrever, não é. |
| 43 | T: É::: |
| 44 | PP: E vocês acham que ele teve sucesso? |
| 45 | Quinzinho: Sim, porque os poemas dele são lidos até hoje. |
| 46 | PP: Isso, então o sonho dele deu certo. Veja era o sonho dele aos treze anos, e aos 85 anos ele estava fazendo um a reflexão do que aconteceu. |
| 47 | PP: E vocês, vocês tem muitos sonhos? |
| 48 | Dudu: Sonhos? |
| 49 | PP: Sim. O que vocês querem ser quando crescer? |
| 50 | Dudu: Eu ainda tô pensando. |
| 51 | Aninha: Eu quero ser bailarina e desenhista. |
| 52 | PP: E você, vai ser o quê? ((Interagindo com outro aluno)) |
| 53 | Chico Bento: Sei lá. |
| 54 | Marina: Eu tenho quatro opções. Mas, meu sonho é ser professora de balé. |
| 55 | PP: E vocês meninos? |
| 56 | Humberto: Pediatra. |
| 57 | PP: E daqui desse lado, vocês querem ser o que quando crescerem? |
| 58 | Xaveco: Dentista. |
| 59 | Hiro: Construtor. |
| 60 | Chico Bento: Jogador de futebol. |
| 61 | Cebolinha: Vendedor. |
| 62 | Zé da Roça: Eu quero ser duas coisas programador de jogos e a outra é trabalhar no Subway para comer todos aqueles sanduiches. |
| 63 | PP: E as meninas? |
| 64 | Mônica: Médica. |
| 65 | ((Uma aluna diz não saber ainda para a colega sentada ao seu lado)) |
| 66 | PP: E você Pipa não sabe ainda? |
| 67 | Pipa: Não sei não. |
| 68 | PP: E você? ((Aponta para Maria Cebola)) |
| 69 | Tina: Ela quer ser policial! |
| 70 | Tina: Eu quero ser desenhista. |
| 71 | Magali: Eu quero ser médica. |
| 72 | Anjinho: Eu quero ser pediatra ou nutricionista. |
| 73 | Dorinha: Eu quero ser estilista. |
| 74 | Marina: Eu queria fazer gastronomia ou ser professora de ciências. |
| 75 | Marina: Eu também queria fazer gastronomia ou ser pediatra. |
| 76 | Magali: Eu quero, também ser uma grande mãe. |
| 77 | PP: Voltando aqui agora, outra pergunta: Quando vocês tiverem 85 anos, assim como o poeta, você vão quer ter tempo para pensar se o que fizeram da vida foi bom ou ruim? Vão pensar se a trajetória foi boa? |
| 78 | T: Sim. |
| 79 | PP: Mas, por que seria importante pensar? |
| 80 | Chico Bento: Antes de morrer você tem que pensar nas coisas boas para poder morrer feliz. |
| 81 | Xaveco: Eu vou ter que lembrar porque a vida tem muitas coisas boas, então com |

| | |
|-----|--|
| | certeza eu vou lembrar. |
| 82 | PP: E você Hiro vai querer lembrar de tudo o que passou na vida por quê? |
| 83 | Hiro: Porque eu quero lembrar das coisas boas. |
| 84 | PP: E as meninas, vocês acham que vai ser importante lembrar do que passou? |
| 85 | Aninha: Eu vou querer lembrar dos meus amigos que estão aqui comigo, e se eu morrer ::: ((Tom de voz emocionado)) |
| 86 | PP: Vai ter a lembrança, não é? |
| 87 | Aninha: A::: gente vai se encontrar lá no céu. |
| 88 | PP: E vocês meninas? ((dirige a palavra a um outro grupo de alunas)) |
| 89 | Magali: Para poder contar para os meus netos. |
| 90 | PP: E o que o poema quis dizer com “ o pai ficou meio vago e a mãe de cabeça baixa”? |
| 91 | Marina: Porque eles não gostaram dele ser fraseador. |
| 92 | PP: Por que você acha que eles não gostaram da ideia? |
| 93 | Marina: Porque eu acho que eles queriam que ele fosse uma pessoa que desse mais renda para casa, que fosse um trabalho mais famoso. |
| 94 | PP: Que fosse um trabalho mais rentável do que ele ser fraseador? Mas, você acha que a poesia é rentável? |
| 95 | Marina: O que é rentável? |
| 96 | PP: Que ganha dinheiro. |
| 97 | Marina: Ele ganha quando vende um livro. |
| 98 | PP: Mas sem vender o livro será que a poesia tem valor? |
| 99 | Marina: Tem valor. |
| 100 | PP: Por quê? |
| 101 | Marina: Porque se ela for do sentimento, ela é importante para a pessoa que escreveu. |
| 102 | PP: E para quem leu, será que ela é importante? |
| 103 | Marina: Ela é importante se ela mexer com a pessoa. |
| 104 | PP: E vocês que estão sentados aí do outro lado, porque os pais ficaram desse modo? |
| 105 | Dorinha: Eu acho que eles pensaram: Será que isso vai dá dinheiro? |
| 106 | PP: E você Dorinha, se tivesse um filho gostaria que ele fosse fraseador? |
| 107 | Dorinha: Eu queria que ele fosse o que ele quisesse. O direito era dele. |
| 108 | PP: E por que seria legal, por exemplo, ele ser fraseador? |
| 109 | Dorinha: Porque ele usaria a imaginação. |
| 110 | Dorinha: Porque ele aprenderia com o que ele estivesse escrevendo. |
| 111 | PP: E por que será que o irmão do fraseador queria que ele pegasse na enxada? |
| 112 | Chico Bento: Para trabalhar com o pai dele. |
| 113 | Pipa: O que é enxada? |
| 114 | PP: Enxada é um instrumento que a gente usa no campo para trabalhar, limpar a terra. |
| 115 | Dudu: Eu acho que era para ele trabalhar de verdade. |
| 116 | PP: E você acha que fazer poesia não é trabalhar de verdade? |
| 117 | Dudu: Eu acho que é, mas eu acho que o irmão dele não achava que era um trabalho de verdade. Era só por diversão. |
| 118 | PP: E por que você acha que é um trabalho de verdade? |
| 119 | Dudu: Acho porque muitas pessoas gostam de histórias, poesias... |
| 120 | PP: E será que dá muito trabalho fazer poesia? |
| 121 | Quinzinho: Dá. |

| | |
|-----|---|
| 122 | Quinzinho: Tem que rimar um por um. |
| 123 | Hiro: Eu acho que esse poema demorou um pouquinho para fazer, porque você tem que usar a imaginação, precisa rimar tudo isso. |
| 124 | PP: Ela disse que é difícil porque tem que pensar e usar a imaginação, mas esse poema penso, talvez, ter sido mais fácil de fazer porque foi sobre a vida dele. |
| 125 | PP: Alguém mais quer falar? |
| 126 | PP: Você Xaveco gostariam de ser fraseador? |
| 127 | Xaveco: Não. |
| 128 | PP: Por quê? |
| 129 | Xaveco: Dá muito trabalho. É difícil. |
| 130 | PP: E o irmão dele, por que será que ele queria que ele pegasse na enxada? Você saberia explicar? |
| 131 | Xaveco: Porque para o irmão, fazer poema não era um trabalho de verdade. Ele disse que plantar era um trabalho de verdade. |
| 132 | PP: Plantar era um trabalho que dava lucro. |
| 133 | PP: E vocês meninas se tivesse um irmão que gostasse de fazer poemas, vocês gostariam que ele fizesse outra coisa, ou que continuasse criando? |
| 134 | Dorinha: Não, que continuasse criando. |
| 135 | PP: Que continuasse criando. Por quê? |
| 136 | Dorinha: Porque ele iria vender livros. |
| 137 | PP: E para o mundo é importante criar e deixar poesias escritas? |
| 138 | T: Sim. |
| 139 | Rosinha: Eu acho que é importante porque pode despertar alguma coisa nas pessoas, fazer elas pensar. |
| 140 | PP: E você Pipa acha importante deixar alguma coisa escrita para as outras pessoas lerem e pensarem? ((Mudança de interlocutor)) |
| 141 | Pipa: Porque todo mundo vai lembrar do escritor, dos poemas dele. |
| 142 | PP: E as meninas aqui do meu lado, acham importante deixar suas reflexões escritas para o mundo, para outras pessoas lerem? |
| 143 | Denise: Porque se mudar isso ((as coisas de hoje em dia)), as pessoas vão perceber como mudou. |
| 144 | Aninha: Eu fico impressionado quando a minha mãe conta como mudaram as coisas e o povo, e eu digo: Nossa que antigo! Mas, é legal! Como as coisas que a gente fez ali ((aponta para os brinquedos de sucatas que ficaram expostos na sala até o dia da troca dos brinquedos)), porque antigamente não tinha brinquedos, então o povo tinha que inventar. A mesma coisa a gente pode fazer no futuro. |
| 145 | Dorinha: Porque se a pessoa tinha alguma coisa, alguma ideia que ela não saiba, ela pode ler, pesquisar e você vai está explicando aquilo para alguém. |
| 146 | PP: Então se alguém lá no futuro lê e entende um texto do passado, será que a poesia tem algo de eterno? |
| 147 | Magali: Sim, porque se você escreve com o seu coração, vai existir para sempre. |
| 148 | PP: Então se eu escrevo algo com meu coração, isso vai ser eterno porque outras pessoas podem ter o mesmo sentimento, então a poesia tem algo de eterno. |
| 149 | PP: Bem, e porque mesmo o irmão do fraseador tendo dito que os pais deveriam dar a enxada para ele, eles não deram e deixaram ele continuar escrevendo? |
| 150 | Magali: Porque eles viram que aquilo era o que o filho achava certo, então eles aceitaram. |
| 151 | PP: Porque eles também podem achar que é um bom futuro para ele. |
| 152 | Mônica: Eu acho que é porque os pais dele queriam que ele fosse o que ele |

| | |
|-----|--|
| | quisesse, e se ele quisesse continuar fazendo isso, ele poderia continuar escrevendo. |
| 153 | PP: No poema o poeta diz que não queria ser topógrafo. Vejam topógrafo é um medidor de terras ((passa a imagem impressa de alguém realizando o trabalho de topografia para que os alunos o conheçam)). |
| 154 | PP: Agora, eu queria perguntar para vocês se assim como o poeta, alguém gostaria de compartilhar uma memória de vida conosco. Quem quer contar para a gente? |
| 155 | Mônica: Eu::: Eu. Quando eu era bem criancinha, eu e meu pai ficávamos esperando a minha mãe dormir, eu fingia que tinha dormido, daí a gente ia lá para a sala, fazia uma pipoca e ficava assistindo Minnie. |
| 156 | Tina: A minha memória foi do meu aniversário. Não esse, o outro. |
| 157 | PP: O seu aniversário foi importante? Por que foi importante? |
| 158 | Tina: Porque eu nunca tinha visto minha família tão unida como naquele dia. |
| 159 | PP: E você gostou muito desse momento, brincou bastante não foi? |
| 160 | Tina: Foi. |
| 161 | PP: E você Maria Cebola tem alguma memória de um momento especial? |
| 162 | Maria Cebola: Não que eu me lembre. |
| 163 | Zé da Roça: Eu gosto dos momentos que a minha mãe me levava para a igreja, até hoje eu lembro. |
| 164 | PP: O que acontece na Igreja que torna o momento especial? |
| 165 | Zé da Roça: Várias coisas, a gente já foi para a pizzaria. |
| 166 | Dorinha: Eu ((levanta a mão pedido o turno de fala)), eu. Eu lembro da festa do pijama. |
| 167 | Dorinha: Que foi muito legal. |
| 168 | PP: E onde foi a festa do pijama? |
| 169 | Dorinha: Na minha casa. E eu achei muito legal, porque eu nunca tinha feito uma festa do pijama, e até tinha ido. Mas, não esperava minhas amigas brincando desse jeito. Brincamos de karaokê. |
| 170 | Pipa: Quando eu era bem pequenininha, tinha uns dois anos, uma vez a gente estava jantando, comendo cuscuz, a cuscuzeira estava do meu lado. Eu estava com meu pai e a minha mãe, que estavam conversando na sala e eu estava comendo. Eles só viram quando eu virei a cuscuzeira em cima de mim. |
| 171 | PP: Mas, você se queimou? |
| 172 | Pipa: Não a cuscuzeira estava fria mesmo. Eu derramei o cuscuz todo no meu cabelo, passei uma semana para poder tirar dos meus cachos. E eu também gostei muito da festa do pijama dela. |
| 173 | PP: São memórias boas, não são? |
| 174 | Pipa: Muito boa. |
| 175 | Maria Cebola: Eu não tenho nenhum momento bom. |
| 176 | Tina: Eu já morei lá em Maceió e lá eu conheci pessoas novas na escola, e eu gostei muito disso. |
| 177 | PP: Tem alguma amizade especial que você lembra até hoje? |
| 178 | Tina: Só Laís. |
| 179 | PP: E por que você lembra dela? |
| 180 | Tina: Porque ela era legal e a gente saía. |
| 181 | PP: E Maria Cebola não lembra de nada. |
| 182 | Maria Cebola: ((Faz sinal com o dedo apontador de não)) |
| 183 | Rosinha: Eu tenho. ((Levanta a mão)). Foi no meu primeiro dia aqui no colégio ::: que eu conheci ela. ((Aponta para a colega de classe)) |

| | |
|-----|---|
| 184 | PP: E por que você lembra desse momento? |
| 185 | Rosinha: Ah! Porque ela foi muito legal. |
| 186 | PP: Ela foi bem acolhedora, não é. |
| 187 | Pipa: Ah! Professora eu tenho mais uma. |
| 188 | PP: Fale. |
| 189 | Hira: Quando as minhas amigas foram lá para minha casa. |
| 190 | PP: E o que vocês fizeram juntas? |
| 191 | Hira: Eu moro em um prédio, aí a gente desceu e ficou andando de skate. |
| 192 | Hira: Eu lembro que eu tava com ele e a gente estava brincando. ((Pega na cabeça do colega de lado)) |
| 193 | PP: E você Xaveco tem alguma lembrança boa? |
| 194 | Xaveco: Eu tava na minha casa e era muito pequeno, e sem querer eu fui mexer na cola quente e ficou uma bolha aqui. ((Mostra a palma da mão)). |
| 195 | PP: Hum! Que dor, ficou uma bolha na sua mão. |
| 196 | Dorinha: Professora teve uma vez que eu tava brincando com fogo e eu queimei minha mão. |
| 197 | Florzinha: Uma vez que eu tava brincando com ferro quente eu queimei minha mão duas vezes. |
| 198 | PP: E você tem alguma memória legal? |
| 199 | Florzinha: Eu tenho quando meu tio morava na casa do meu avô. Eu adormeci na cama dele e quando ele chegou ele me botou na minha cama. |
| 200 | Anjinho: Professora, professora! |
| 201 | PP: Diga, Quinzinho. |
| 202 | Anjinho: Eu tenho uma lembrança da minha vó, antes, quando ela tava viva. ((Olhos marejados de lágrimas)). |
| 203 | Anjinho: Doeu muito a ida dela para o céu? |
| 204 | Anjinho: ((Balança a cabeça para cima e para baixo, indicando que sim)) |
| 205 | PP: O que você lembra da sua vizinha? |
| 206 | Anjinho: Que eu ficava lá na casa dela assistindo televisão, ela me chamava para assistir com ela. |
| 207 | PP: Você sente saudade dela? |
| 208 | Anjinho: Sim. |
| 209 | PP: E ela deixou uma lembrança boa em você por quê? |
| 210 | Anjinho: Porque ele era muito legal. |
| 211 | PP: E ela fazia o que de tão legal para você? |
| 212 | Anjinho: Ela brincava:::fazia comidas gostosas. |
| 213 | PP: Muito bem! |
| 214 | PP: E os meninos tem alguma lembrança para contar? |
| 215 | Zé da Roça: Eu tenho. Eu lembro que uma vez eu tava na casa da minha avó e agente sentou lá fora na calçada para olhar as estrelas. |
| 216 | Chico Bento: Professora, uma vez eu fui dar uma voltinha com minha mãe e a minha mãe saiu de perto de mim e eu quase me perdi. |
| 217 | Mônica: Professora, uma vez eu estava jantando, e o leite tinha acabado de sair do fogo, aí eu fui botar no cuscuz e derramei em cima de mim. |
| 218 | Florzinha: Meu bisavô morreu ano passado. Eu acho que foi um dia depois dele ter morrido que eu liguei para uma prima minha de segundo grau para dar notícia do bisavô, aí ela começou a chorar pelo telefone. |
| 219 | Florzinha: Foi no ano passado que a professora Cibele foi para outra turma. |
| 220 | PP: Olha! Ela falou da professora Cibele que foi para outra turma. Vocês estão com |

| | |
|-----|---|
| | saudade da professora Cibele? |
| 221 | T: Sim. |
| 222 | Florzinha: Hoje nós ficamos loucas para encontrar com ela. Aí a gente falou com a professora Suzana, e ela disse que hoje ela não tá nesse pátio aqui. Aí a gente falou com Francisco e outros professores, a gente chamou ela na portaria. |
| 223 | PP: Vocês sentiram muito a saída da professora Cibele? |
| 224 | T: Sim. |
| 225 | Florzinha: Mas, também foi bom ganhar uma professora nova para conhecê-la melhor. |
| 228 | PP: Agora, lembram dos nossos presentes, nos vamos trocá-los, depois vamos receber as nossas caixinhas com os poemas lidos durante os encontros literários e vamos tirar uma bela foto para registrar esse momento. |
| 229 | <p>As crianças ficaram muito animadas no momento da troca dos brinquedos feitos de sucata. E estavam muito felizes porque, finalmente, iriam levar as suas respectivas caixas de poesias para casa.</p> <p>No último encontro agradeceram a companhia durante as aulas da professora-pesquisadora Dayane e se despediram dela com abraços e beijinhos preciosos, demonstrando o com efetivo é o processo de empatia para a aprendizagem e a formação de bons vínculos de amizade entre o professor mediador e os seus aprendizes.</p> |

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

ANEXO C: ENTREVISTA COM A PROFESSORA TITULAR: DESVENDANDO O CAMINHO

| | |
|----|--|
| 01 | PP: Bom dia, PT ! Posso começar. |
| 02 | PT: Pode. |
| 03 | PP: PT, os alunos já haviam estudado a composição formal das características do gênero poemas antes? |
| 04 | PT: Não, comigo não, eu acho que não. Eu acho que no ano passado também não. Porque como eu disse é uma turma que está aqui a três anos só. No primeiro ano que eles fizeram aqui tiveram mais adaptação né, da cultura escolar do NEI. Porque cada um vem de uma escola diferente. Eles já tinham vivido a educação infantil, cada um em uma escola. Aí, quando esse grupo entra aqui, eu acho que o primeiro ano deles foi mais para incorporar essa cultura escolar do NEI, mesmo. Que às vezes é um pouco diferente de outras escolas. E no segundo ano eu lembro que eles estudaram bem as lendas brasileiras. Sabe. E esse ano a gente ler textos diversos, agente não se deteve em nenhum gênero só. |
| 05 | PP: Certo. |
| 06 | PP: Os alunos já haviam lido textos do gênero poema antes? |
| 07 | PT: Sim, já haviam sim. Tanto a gente ler para eles, né, na hora da leitura, como na própria::: na ciranda deles que são livros que eles trazem de casa, a gente solicita dois livros literários, a gente dá alguns critérios, né, para a escolha desses livros e dentre eles tem livros de poesia. Eles também podem pegar na escola levar para casa, aí cada um escolhe a sua leitura e depois temos uma prática de socialização, em que eles falam sobre as suas leituras com os seus colegas, leem a parte que eles mais gostaram para os colegas ouvirem. Aí geralmente, quem leva os livros de poesia lê uma poesia, aí geralmente eles recitam a poesia na sala. |
| 08 | PP: Há um programa especificando os gêneros para cada ano, ou etapa de nível de ensino no NEI. |
| 09 | PT: Não, não há. |
| 10 | PP: Quais gêneros costumam ser lidos com maior frequência nas rodas de leitura do terceiro ano? |
| 11 | PT: Olha, a gente já leu contos de terror, né, a gente já leu poesia mesmo. A gente já leu é ::: é bem diversificado, né. A gente já leu fábulas, já lemos lendas também, contos africanos, é bem variado. |
| 12 | PP: Inclusive vocês leram Manoel de Barros, também. |
| 13 | PT: É, e algumas crianças da turma participaram do teatro de sombras, que era com um texto de Manoel de Barros. |
| 14 | PP: Qual é o livro de Língua Portuguesa adotado pela escola? |
| 15 | PT: Não, não há. Tem um livro que eu acho que é Letramento e Alfabetização, é porque a gente não usa muito esse livro sabe Dayane, as professoras é que montam as atividades conforme as necessidades de aprendizagem da turma. |
| 16 | PT: Esse é o que tem na escola . |
| 17 | PP: Mas, aí os alunos tem ele? |
| 18 | PT: Tem, eles têm. Eles recebem o de Português e o de Matemática só. Aí, a gente só usa, conforme o assunto que a gente estudou. Por exemplo, a gente |

| | |
|----|--|
| | estudou biografia, aí tinha um texto falando sobre autobiografia, a gente leu. Estudamos é::: o gênero carta aí a gente leu “Pomba Colomba”, aí quando dá para aproveitar aí agente usa aquela unidade, entendeu. |
| 19 | PP: Vai usando conforme as necessidades, não segue a ordem dos conteúdos programados pelo livro didático. |
| 20 | PT: Não, não. |
| 21 | PP: kivia, em uma das nossas seções de leitura, informalmente uma das professoras comentou: “Nós ensinamos sobre poesias, mas eles não têm nenhuma memória”, como você compreende essa fala? |
| 22 | PT: Sobre eles não terem memória? |
| 23 | PP: Sim. |
| 24 | PT: Eu não sei, porque a gente leu, mas a gente apenas apreciou, né, não falou sobre o gênero, não falou sobre o poema, sobre a poesia. Agente apenas leu como degustação mesmo. Talvez tenha sido nesse sentido. E porque também o nosso grupo, ele é um pouco disperso, sabe. Pronto, a gente esse ano, eles pediram para estudar sobre os antepassados, o tema é diversidade, né, aí uma das perguntas dele é quem são nossos antepassados, aí a gente foi pesquisar, o que a gente esta estudando hoje, eles estudaram no primeiro ano e eles não recordam. Eles estudaram sobre os índios, sobre os portugueses, sobre os africanos, e eles não lembram. ((risos)). Você acredita. Agora, talvez tenha sido porque foi um momento de chegada na escola, né, e talvez, assim ((silêncio)) assim, a expectativa de estar aqui, de conhecer esse lugar, talvez tenha sido maior, os afetaram mais do que os temas de pesquisa daquele ano. Não sei. Mas, eles não se lembram. Tanto é que tem um aluno que ele escreveu no livro do primeiro ano, que eles fazem um livro, né, aí eles contam algumas histórias pessoais nos livros deles, da primeira série. Aí, a bisavó deles é uma índia, que foi sequestrada por um francês, e ele diz que a família dele nasce assim. E ele não recorda que escreveu o livro. Aí eu falei: Luquinhas, a sua história fala da origem do nosso povo, não é. Aí ele não se lembrava. Aí, eu fui lá na biblioteca, peguei o livro com a escrita dele, com a letra dele para ler. Aí, ele, ah! ((risos)) talvez tenha sido nesse sentido, a gente leu apenas por fruição mesmo, a gente não falou sobre o gênero. Talvez tenha sido algo assim. |
| 25 | PP: Como você caracterizaria os alunos da turma socioeconomicamente? |
| 26 | PT: Hum:::Acho que de média para baixa, não baixa assim de muito pobre, mas assim pronto tem crianças que são filhos de professores daqui, tem crianças que a mãe trabalha num supermercado, entendeu. Aí, tem família que a mãe não trabalha, só o pai trabalha e é segurança. Ela é misturada é de média pra baixa. Quando divide a renda pela família, está entendendo. Não tem ninguém classe alta, não. Assim, a mãe é professora daqui, aí o pai é professor de Macaíba. Aí não tem ninguém assim, nem muito bem, nem muito ruim. |
| 27 | PP: Sei. |
| 28 | PT: A gente percebe assim, quando tem alguma coisa na escola que precisa de contribuição, aí é um::: assim, eles resistem a pagar. Aí vem conversar, aí na época de São João a gente tem que falar com a escola para a escola liberar algumas crianças, ou então, eu e Cibelle tem que pagar, porque a mãe não tem. Porque todos tem que pagar uma taxa para participar, mas a taxa não impede de participar da festa, só que tinha uma roupa, porque a nossa dança foi um pouco assim:::coreografada. Aí, as mães decidiram via um grupo de |

| | |
|----|---|
| | <p>wattsap que fariam umas roupas, porém sem a nossa autorização. Porque na festa do São João a gente falou sobre a passagem de Lampião por Mossoró. Aí, a gente estudou, descobriu que quando lampião chegou em Mossoró, aí tinha um baile na cidade. Aí esse baile era azul e branco para as meninas e preto para os homens. Aí, a gente pediu para as meninas vim de roupa azul e branca e os meninos de roupa preta, né. E, o traje típico de cangaceiro que poderia ser qualquer peça amarronzada, né. A gente não queria padronizar a roupa, porque tem algumas famílias que não pode, né. Aí as mães decidiram que iriam fazer os trajes e teve aquelas famílias que não puderam fazer, entendeu. Aí, veio conversar com a gente, aí a gente foi chamar esses pais para ver o que poderimos fazer. Mas, algumas mães não quiseram abrir mão da roupa feita e custearam a roupa de quem não poderia pagar. Por exemplo, agora está sem funcionário, aí tem que trazer o lanche, aí eles reclamam. Tá entendendo. A turma é bem misturada. Quando tem algum gasto extra eles reclamam.</p> |
| 29 | <p>PP: Considerando que o desempenho escolar dos alunos e a trajetória dos pais dos alunos, você percebe que esses alunos são acompanhados em casa em suas tarefas?</p> |
| 30 | <p>PT: Algumas crianças sim, outras crianças não ::: sabe. Porque assim, as tarefas que a gente manda para casa são um pouco do recorte do que a gente viu na sala, aí essas crianças já conseguem fazer com uma certa autonomia. E também a gente explica a atividade de casa, antes delas sair da escola, antes dela levar. Mas, tem criança que não faz a atividade de casa. As vezes, não tem tempo de fazer porque saiu com o pai e com a mãe. Então, assim, e o pai assina a agenda dizendo que viu lá. Atividade de casa na folha, atividade de casa no livro. É::: o pai assina e a criança, as vezes faz, ou não fez. Tem um meio termo. Tem aquela criança que bem acompanhada como tem aquela criança que não.</p> |
| 31 | <p>PP: Mas, dá para perceber se tem a influência da formação acadêmica dos pais ou não?</p> |
| 32 | <p>PT: Não os pais que são professores as crianças é bem disciplinada, se bem que tem algumas que não, viu. Tem uma aqui que a mãe é pedagoga, inclusive. Mas, é só essa. Os outros que são filhos de professores todos trazem a tarefa.</p> |
| 33 | <p>PP: Que bom!</p> |
| 34 | <p>PP: E das outras famílias que, por exemplo, a mãe já não tem uma formação escolar mais elevada, eles trazem as tarefas sempre feita, ou também tem essa mesma oscilação?</p> |
| 35 | <p>PT ((Olha no diário de sala)): Oscila. Acho que é um meio termo, às vezes trazem, às vezes não trazem.</p> |
| 36 | <p>PP: É. De zero a dez que nota você daria ao acompanhamento dos pais?</p> |
| 37 | <p>PT: É porque assim tem pais que a gente só vê na reunião, né. Muitas vezes a criança vem de transporte escolar, eles só veem no dia da reunião. E tem pais que a gente ver todos os dias. Assim, para alguns seria um dez e para outros um:::zero. E, às vezes tem pais que a gente ver todos os dias, mas que não trocam, nenhuma palavra com a gente. E, às vezes tem coisa que a gente fala, que a gente ver que entra em um ouvido e sai pelo outro, não acreditam muito no que a gente fala. Considerando os pais que acompanham perto daqueles que eu nunca vejo de 6 a 7. E tem pais que perguntam, mas são aqueles cuja crianças está com o material completo, a tarefa feita e tudo em dia. Aí, as</p> |

| | |
|----|---|
| | outras, geralmente, são aquelas que não trazem as tarefas, que as vezes não valorizam a cultura escolar, entendeu. |
| 38 | PP: Os pais frequentes são aqueles cujo os alunos estão cumprindo as tarefas da escola, não é. E as crianças que são mais faltosas os pais não acompanham tanto. |
| 39 | PT: Isso. A criança não é faltosa, é faltosa pelas regularidades das tarefas. |
| 40 | PP: Eu digo faltosas com relação às tarefas da escola. |
| 41 | PT: É::: |
| 42 | PP: Tem algum aluno na turma com alguma necessidade especial? |
| 43 | PT: Tem Luca. |
| 44 | PP: De que modo ele é acompanhado? |
| 45 | PT: Na sala de aula? |
| 46 | PP: Sim. |
| 47 | PT: Bem a gente tem algumas tarefas para ele, é uma tarefa diferenciada, que chamam de currículo adaptado, mas sempre em sintonia com o que a gente está vendo em sala de aula. Mas, adaptado para o que ele consegue da conta. Aí, as atividades são no ritmo dele, tentando ir para o centro de interesse dele e respeitando esse ritmo dele. Geralmente, uma, no máximo duas atividades. Uma as vezes na folha e outras as vezes conversando mesmo, mostrando a rotina. Porque como ele é autista, só o fato de você tentar conversar com ele, né, é mexer com a zona de conforto dele. As vezes a gente pede a algumas crianças, elas tentam é::: interagir com ele de alguma forma. Mas, realmente ele tem esse comportamento mais de se esquivar. Aí as vezes as outras crianças de tanto receber um não, as vezes elas esquecem de está sempre tentando, né. Às vezes, a gente precisa lembrar, olhe Luca . Chama ele para brincar. Aí tem dias que Luca vem, tem dias que Luca não vem. Enfim, aí são alguns dos recursos. |
| 48 | PP: Os alunos já leram ou ouviram alguma poesia do livro Memórias inventadas, as infâncias de Manoel de Barros? |
| 49 | PT: Com a gente não. |
| 50 | PP: Você poderia relatar algum comentário feito por alunos da sua turma sobre o projeto aplicado? |
| 51 | PT: Eles dizem estarem gostando muito das leituras. Estão bem animados para levar a caixa. Eles querem levar a caixa. |
| 52 | PP: Qual a sua avaliação sobre o nosso projeto? |
| 53 | PT: Assim, foi bom porque quando a gente vai ler poesias a gente é ::: pode pensar diferente, como as palavras estão em função poética, não é, assim. Então elas não são bem o que elas querem dizer literalmente. Então assim, exercita o nosso cérebro de uma forma melhor, não habitual. Assim, faz a gente pensar diferente, faz a gente pensar nas coisas que às vezes não damos tanta importância, areja as ideias. Eu acho isso muito importante. Agora eu senti falta de mais atividades de registro, pois as crianças que não falam muito, talvez tivessem escrito. Mas de toda forma eles ganharam muito porque ler Manoel de Barros é muito bom. |
| 54 | PP: Quais aspectos didático-pedagógicos ou metodológicos do projeto lhe chamaram mais atenção no projeto e por qual motivo? |
| 55 | PT: Assim, é porque eu já conheço o andaime e eu sempre uso. Se eu não conhecesse, eu ia dizer a forma de preparar a pré-leitura, a leitura, né. O que a história vai tratar conduzida pelo título, já ir desde o início buscando essas inferências, não é. Eu acho que isso é importante porque prepara o leitor para |

| | |
|----|--|
| | <p>o que vai vim, né. E, assim, eles se envolvem com a leitura também. Aí, achei muito interessante a forma como você apresentou o autor, mostrando imagens do lugar onde ele nasceu, o vídeo-documentário com a imagem dele, a sua voz, a casa em que ele morou, né, porque tudo isso aproximou bastante os alunos daquilo que eles possam vim a saber do poeta, pois foi de uma forma mais concreta, né. Ele viram o autor vivo, personificado. Vivo que eu digo, assim, na imagem. Porque as vezes a gente ler tanta coisa sobre as pessoas, mas não tem nem a ideia de como ela é.</p> <p>Pronto, minha filha quando eu vou ler um livro para ela que tem a foto do autor, ela passa um tempo olhando a foto do autor. Acho que é importante você ver. É como que aproxima. Achei muito importante, também esse momento.</p> |
| 56 | PP: Bem professora PT, enceramos muito obrigada pela atenção. |

ANEXO D: TRANSCRIÇÕES DAS ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS COM ALGUNS DOS ALUNOS PARTICIPANTES DAS SESSÕES DE LEITURA

1) Aprendiz Magali

| | |
|----|---|
| 01 | PP: Magali quantos anos você tem? |
| 02 | Magali: Nove |
| 03 | PP: Você saberia dizer qual é a profissão dos seus pais? |
| 04 | Magali: Meu pai é servidor público e a minha mãe é costureira. |
| 05 | PP: Quais livros de literatura você já leu, Magali? |
| 06 | Magali: Eu já li ::: eu já li muita coisa ::: Eu não sei os nomes. |
| 07 | PP: Você já leu contos de fada? Rapunzel, Pinóquio, Branca de Neve. |
| 08 | Magali: Já, mas eu gosto de ler gibi. |
| 09 | PP: Quais gibis você gosta de ler? |
| 10 | Magali: A turma da mônica, a turma do Pinóquio e a turma da Lili. |
| 11 | PP: E outros livros você lembra o nome de alguns ? |
| 12 | Magali: Tem um que é...Eu também já li Um Diário de um Banana e o Diário de uma Garota Nada Popular. Que tipo um diário de uma garota que ela escreve nesse diário. |
| 13 | PP: Qual tipo de literatura você gosta de ler (literatura romântica, de horror, de ação)? |
| 14 | Magali: Eu gosto de ler literatura de terror. |
| 15 | PP: Você gosta de ler literatura de terror. Você lembra de alguma? |
| 16 | Magali: A professora tem vezes que ela ler de terror pra gente. A pouco tempo ela acabou de ler Sete Ossos e uma Maldição, alguma coisa assim. |
| 17 | PP: Hum! Certo. |
| 18 | PP: Por que você gosta de ler? |
| 19 | Magali: Eu acho que, quando eu leio, eu gosto de ler tipo livros que não tem nada... principalmente os que não tem imagem, porque, tipo quando eu leio, eu posso imaginar muitas coisas. |
| 20 | PP: Para você qual é a utilidade da literatura? Por que ela é importante? |
| 21 | Magali: Porque tem pessoas que não sabe ler, então eu acho que estimula a leitura, a ler mais corretamente. E ajuda a criar imaginação, eu acho que cria muita imaginação. |
| 22 | PP: Você costuma ler sozinha ou alguém ler para você? |
| 23 | Magali: Eu leio sozinha. |
| 24 | PP: Você gosta de ler poesias? |
| 25 | Magali: Gosto. |
| 26 | PP: Você sabe alguma poesia decorada? |
| 27 | Magali: Ah!... Eu sabia antes, porque eu fiz uma apresentação no projeto do 1º ano. Mas, eu não sei mais. |
| 28 | PP: Você lembra o nome do projeto do primeiro ano? |
| 29 | Magali: Era Cecília Meireles. |
| 30 | PP: Hum! Por isso, que eu vi muito na atividade, quando vocês criaram as poesias, apareceu muitas poesias com base na flor amarela, de Cecília Meireles. |
| 31 | PP: Aí, vocês trabalharam poesia no primeiro ano? |
| 32 | Magali: Foi trabalhei. O livro de Cecília Meireles era nosso livro comum. |

| | |
|----|---|
| 33 | PP: Livro comum? |
| 34 | Magali: É todo ano a gente tem um livro comum que trabalha com ele o ano todo. |
| 35 | PP: Seleciona o livro e vai lendo aquele autor durante o ano. |
| 36 | Magali: É a professora que seleciona. |
| 37 | PP: E você saberia dizer para você o que é a poesia? |
| 38 | Magali: Eu acho que poesia é você poder escrever o que você sente ... escrever o que você sente e na maioria das vezes rimando. |
| 39 | PP: Para você a poesia é importante? |
| 40 | Magali: Sim. É importante por tudo isso que eu já disse. |
| 41 | PP: Ela tem utilidade? |
| 42 | Magali: Tem. |
| 43 | PP: Ela ajuda em quê? |
| 44 | Magali: Ah! Assim como::: outros livros, ajuda muito na imaginação. |
| 45 | PP: Quais novas aprendizagens você pode relatar que obteve após a participação em nosso projeto de leitura? O que você aprendeu de novo? |
| 46 | Magali: A leitura, novas poesias que antes eu não conhecia, o au:::autor que eu não conhecia também. |
| 47 | PP: Dentre as palavras que você leu nos poemas de Manoel de Barros, qual lhe chamou mais atenção quanto ao significado? |
| 48 | Magali: Sobre sucatas. |
| 49 | PP: Por quê? |
| 50 | Magali: Porque eu não imaginava o que seriam essas sucatas. O que seriam essas coisas. |
| 51 | PP: Você imaginou o que quando ouviu esse título? |
| 52 | Magali: Eu achava que era sobre lixo. |
| 53 | PP: E aí você entendeu que essas sucatas seria o que então? |
| 54 | Magali: Seria a imaginação das coisas que a gente pode transformar. |
| 55 | PP: No momento das leituras e discussões dos textos de Manoel de Barros você sentia o quê? |
| 56 | Magali: Eu sentia vergonha de falar aquilo que eu estava sentindo. |
| 57 | PP: Teve algum texto que lemos de Manoel de Barros que fez você lembrar de alguma cena da sua infância? |
| 58 | Magali: Não, não. |
| 59 | PP: Você acha importante a sua opinião e a dos outros colegas seja ouvida no momento da discussão do texto? Por quê? |
| 60 | Magali: Sim, eu acho importante. Porque eles podem expressar o que eles sentiram sobre aquele texto. |
| 61 | PP: E você ao ouvir os outros a expressarem sua opinião ajuda você a compreender melhor os textos? Por quê? |
| 62 | Magali: Sim, porque eu vejo se tem ideias parecidas com as minhas e até outras diferentes sobre o texto. |
| 63 | PP: Você já teve vontades ou desejos parecidos com as dos personagens dos poemas de Manoel de Barros? |
| 64 | Magali: Já por exemplo eu já tive vontade de escrever uma poesia... uma poesia, tipo como no poema escova. |
| 65 | PP: Você lerá em outras ocasiões mais poemas de Manoel de Barros se tiver oportunidade e por qual motivo? |
| 66 | Magali: Com certeza. |

| | |
|----|--|
| 67 | PP: Por quê? |
| 68 | Magali: Porque são muito bons. |
| 69 | PP: Você considera que outras crianças também deveriam ter momentos de leitura de poemas como esses que você viveu? |
| 70 | Magali: Sim. |
| 71 | PP: Por quê? |
| 72 | Magali: Porque é uma oportunidade que você tem de conhecer textos novos, de se expressar melhor e de aprender interpretação de texto. |
| 73 | PP: Ok! Magali, muito obrigada pela atenção. |

2) Aprendiz Tina

| | |
|----|--|
| 01 | PP: Bom dia Tina quantos anos você tem? |
| 02 | Tina: Nove. |
| 03 | PP: Você saberia dizer qual é a profissão dos seus pais? |
| 04 | Tina: Meu pai é propagandista, só que agora ele é gerente. Minha mãe ela é professora, só que ela teve que sair do emprego, aí ela ainda está procurando. |
| 05 | PP: Aí, você sabe qual a disciplina ela leciona? |
| 06 | Tina: Ela é uma professora assim como Kívia, ela ensina português, matemática, ciências. |
| 07 | PP: Então ela é uma professora do Ensino Fundamental. |
| 08 | Tina: É. |
| 09 | PP: Quais livros de literatura você já leu? |
| 10 | Tina: É eu já li contos de fada, eu tenho um livro sabe que ele é bem grossão, aí tem a história de Cachinhos Dourados, Já li Os Três Porquinhos, Já li o de Chapeuzinho Vermelho, já li o de Rapunzel, já li um monte de histórias. |
| 11 | PP: Certo! E, qual tipo de literatura você mais gosta de ler (a literatura romântica, lúdica ou de terror)? |
| 13 | Tina: Como é lúdica? |
| 14 | PP: Lúdica é aquela literatura que é engraçada, divertida, que serve para brincar com o texto. |
| 15 | Tina: Ah! Eu gosto de todas, gosto também das de terror. E de romance, que é a das princesas e príncipes, e gosto também das lúdicas. |
| 16 | PP: E você lembra o nome de alguma literatura de horror que você leu? |
| 17 | Tina: É Sete Ossos e uma Maldição. |
| 18 | PP: E você gosta de ler por quê? |
| 19 | Tina: Porque quando eu leio, eu me imagino dentro da história. Aí você não liga mais pra nada, as vezes quando eu não quero ler completo eu vou logo pro final. |
| 20 | PP: Para você qual é a utilidade da literatura? Ela é importante? |
| 21 | Tina: É porque, tipo, se não existisse a literatura, talvez não existisse tantos brinquedos. Porque tem a história de Chapeuzinho Vermelho, derrepente vira uma boneca, um filme né. Talvez se não existisse, nem existisse esse filme assim. Aí talvez também não tivesse livros, aí por isso aí que é importante. |
| 22 | PP: E se não tivesse livro, vocês acham que as histórias ainda iriam existir? |

| | |
|----|---|
| 23 | Tina: Pode ser que sim, pode ser que não. |
| 24 | PP: Por que sim? |
| 25 | Tina: É mais pro não porque sem o livro, não ia poder fazer o filme, aí a história logo acabaria, é por isso, também. |
| 26 | PP: Você costuma ler sozinha ou alguém ler para você? |
| 27 | Tina: Eu leio sozinha, mas às vezes, quando tipo o texto é muito difícil ou grande, aí eu peço para os meus pais lerem, porque eu vou percebendo, aí dá para entender melhor. Mas às vezes eu também leio sozinha. É mais fácil eu ler sozinha do que esperar por um adulto. |
| 28 | PP: Hum! |
| 29 | PP: Você gosta de ler poesia? |
| 30 | Tina: Gosto. Mas, li mais com você. |
| 31 | PP: Você sabe alguma poesia decorada? |
| 32 | Tina: Sei de é, é, de A flor alguma coisa. |
| 33 | PP: A Flor amarela. |
| 34 | Tina: É a flor amarela, porque no ano passado eu e Clarice fez uma apresentação, aqui no NEI, eu tenho o livro também. Aí, cada um falou uma parte. |
| 35 | PP: Para você o que é a poesia? |
| 36 | Tina: Poesia, poesia é um texto que a gente usa a imaginação e é várias palavras bonitas que estão juntas e o poeta quer ensinar alguma coisa, e isso é uma poesia. |
| 37 | PP: Ela é importante para você? |
| 38 | Tina: É porque as poesias são bonitas. Às vezes você pode fazer uma, quando você pega uma palavra, aí pega outra e vai juntando, até formar às vezes. |
| 39 | PP: Ela tem utilidade? |
| 40 | Tina: Tem sim. |
| 41 | PP: Qual é a utilidade? |
| 42 | Tina: Você pode fazer o que você quiser com a poesia, você pode é pegar, ficar lendo, decorar. Você pode até ir lendo como se fosse uma história e, vai aprendendo. |
| 43 | PP: Você sabe a diferença entre a poesia e o poema? |
| 44 | Tina: Sei, só que agora eu esqueci. Mas a poesia é do sentimento. Aí, eu esqueci. |
| 45 | PP: Certo! Durante as sessões de leitura do projeto de pesquisa, o que você aprendeu de novo nele? |
| 46 | Tina: Eu já conhecia Manoel de Barros, porque Kívia leu dois poemas dele antes de você chagar. Mas eu aprendi mais sobre ele, aí nunca tinha lido tantas poesias dele, aí vi que era legal, falar da natureza, das coisas é legal. |
| 47 | PP: E o que você achou de legal nos poemas dele? |
| 48 | Tina: Eu achei que ele é bem criativo para fazer os poemas. |
| 49 | PP: Na leitura das palavras dos poemas de Manoel de Barros, teve alguma que lhe chamou atenção pelo significado? |
| 50 | Tina: Teve várias. Não lembro de muitas agora, porque foram vários poemas, mas lembro da escova que não era escova. |
| 51 | PP: O que você sentia no momento da leitura e da discussão dos poemas? |
| 52 | Tina: Eu sentia que eu queria aprender, ver como é que ele escreve, aí eu fiquei curiosa não é. |

| | |
|----|---|
| 53 | PP: Durante a leitura dos poemas eles fizeram você lembrar de algum momento ou cena vivida na sua infância? |
| 54 | Tina: Eu acho que sim, aquele das sucatas. Lembrei das coisas usadas que eu pego para ser brinquedo. |
| 55 | PP: Você acha importante que a sua opinião e a dos seu colegas seja ouvida no momento da discussão do texto? |
| 56 | Tina: Anha! Porque, sim porque a gente pode não ter entendido uma coisa, aí o outro entendeu, aí explica, aí fica fácil de você entender. Aí, a pessoa tipo assim, leu, não entendeu, aí tem que ler mas de uma vez se o outro não explicar. |
| 57 | PP: E você já sentiu vontades e desejos parecidos com os dos personagens de Manoel de Barros? |
| 58 | Tina: As vezes, eu acho que eu queria ter uma escova poética, porque não sei escrever tão, tão bem. Fico com vontade de escrever uma coisabem bonita. Usar a criatividade e a imaginação pra escrever. |
| 59 | PP: Você acha que lerá em outras ocasiões mais poemas de Manoel de Barros? |
| 60 | Tina: Eu acho que sim. |
| 61 | PP: Por quê? |
| 62 | Tina: Porque são legais e eu acho que não é só pra criança. Todo mundo pode ler, adulto, é adolescente. Todo mundo pode ler a poesia de Manoel de Barros. |
| 63 | PP: E você considera que outras crianças também deveriam ter momentos de leitura de poemas como esses que você viveu? |
| 64 | Tina: Eu acho que sim, porque eu poderia ficar com vontade de escrever e quem sabe ela viraria, ou eu um poeta. |
| 65 | PP: Pronto é só isso Tina. |

3) Aprendiz Marina

| | |
|----|--|
| 01 | PP: Marina, quantos anos você tem? |
| 02 | Marina: Eu tenho oito anos. |
| 03 | PP: Você sabe dizer qual é a profissão dos seus pais? |
| 04 | Marina: O meu pai é delegado, a minha mãe é nutricionista. |
| 05 | PP: Quais livros de literatura você já leu? |
| 06 | Marina: ahn! Tem um das meninas, é uma história de uma menina que ela consegue carregar os olhos na mão. É porque ela tem os olhos bem pequenininhos aí começam a fazer bullying com ela. |
| 07 | PP: E outro livro que você já leu também? |
| 08 | Marina: Ah! Eu já li também A menina do Laço de Fita, e li muitos livros só que eu já esqueci. |
| 09 | PP: E os contos de fadas, você já leu? |
| 10 | Marina: Já li. E esse ano eu li alguma coisa do ritmo da vida. |
| 11 | PP: Qual tipo de literatura você gosta de ler (literatura romântica, lúdica, de terror)? |
| 12 | Marina: Todas. |

| | |
|----|---|
| 13 | PP: Por que Você gosta de ler? |
| 14 | Marina: Porque, eu gosto de ler mais livros sem imagem porque dá para imaginar, ter ideias, aí eu gosto de ler. |
| 15 | PP: E, por que você gosta de ler, do exercício da leitura? |
| 16 | Marina: Porque o livro nós leva para outro lugar, para dentro da história, aí eu gosto. |
| 17 | PP: Para você qual é a utilidade da literatura? |
| 18 | Marina: Como assim? |
| 19 | PP: Por que a literatura é boa? Por que você ler? |
| 20 | Marina: Alguns livros são mais legais que os outros. Aí, a gente vai descobrindo as histórias. |
| 21 | PP: Você costuma ler sozinha, ou alguém ler as histórias para você? |
| 22 | Marina: Sozinha. |
| 23 | PP: Você gosta de ler poesia? |
| 24 | Marina: Gosto. |
| 25 | PP: Você sabe alguma poesia decorada? |
| 26 | Marina: Não. |
| 27 | PP: Para você o que é a poesia? |
| 28 | Marina: Ah! Tem algumas frases, assim, bonitas. Eu nun sei. |
| 29 | PP: Ela é importante a poesia? |
| 30 | Marina: É. |
| 31 | PP: Por quê? |
| 32 | Marina: Eu acho que porque assim significa, alguma coisa assim. Eu não sei ainda como. |
| 33 | PP: Você sabe a diferença ente poesia e poema? |
| 34 | Marina: Não. |
| 35 | PP: Quais novas aprendizagens você pode relatar que obteve, após a participação em nosso projeto de leitura? |
| 36 | Marina: Eu aprendi mais poesias que eu não sabia e aí eu aprendi mais. |
| 37 | PP: E o que você pensou sobre as poesias de Manoel de Barros? |
| 38 | Marina: Eu gostei da para a gente pensar como deve ser essas coisas e lugares que ele fala. Foi legal! |
| 39 | PP: O que você sentia no momento da leitura e da discussão dos poemas? |
| 40 | Marina: Eu não sei. |
| 41 | PP: Os poemas que a gente leu fez você lembrar de alguma memória da sua infância? |
| 42 | Marina: Não. |
| 43 | PP: Você acha importante que a sua opinião e a dos outros colegas seja ouvida no momento da discussão do texto? |
| 44 | Marina: Como assim? |
| 45 | PP: Quando a gente discute o texto literário na roda de leitura, você acha importante ouvir a opinião dos colegas? |
| 46 | Marina: Acho, porque aí a pessoa diz se gosta, se não gosta. É legal ouvir o que os outros pensam. |
| 47 | PP: Você já teve desejos ou vontades parecidos com os personagens dos poemas de Manoel de Barros? |
| 48 | Marina: Não! Não! |
| 49 | PP: Você lerá em outras ocasiões mais poemas de Manoel de Barros? |
| 50 | Marina: Acho que sim. |

| | |
|----|---|
| 51 | PP: Por quê? |
| 52 | Marina: Porque eu gostei dos poemas dele. |
| 53 | PP: Você gostou dos poemas dele, então, lá na frente quem sabe, não é. |
| 54 | PP: Você considera que outras crianças deveriam ter momentos de leitura como esse que você viveu? Por quê? |
| 55 | Marina: Sim. Porque como eu falei a gente imagina, ajuda a pensar. |

4) Aprendiz Zé da Roça

| | |
|----|--|
| 01 | PP: Bom dia Zé da Roça! Zé da Roça quantos anos você têm? |
| 02 | Zé da Roça: Oito. |
| 03 | PP: Você saberia dizer qual é a função dos seus cuidadores do pai e da mãe? |
| 04 | Zé da Roça: A minha mãe ela só trabalha em casa e meu pai ele trabalha no TRE. |
| 05 | PP: Quais livros de literatura, você já leu Zé da Roça? |
| 06 | Zé da Roça: Eu não me lembro muito bem. É que faz tanto tempo que eu não lembro quais foram. |
| 07 | PP: Hum! Sei. |
| 08 | PP: Mas, e gibis. Você gosta de ler? Quais gibis você gosta de ler? |
| 09 | Zé da Roça: Gosto dos gibis da turma da mônica, hum! Do papa léguas. Eu lembro também de uma série que se chama <i>Once Upon Times</i> . Que em português é era uma vez, que tem um monte de contos de fadas. |
| 10 | PP: É uma série, ou é um livro? |
| 11 | Zé da Roça: É uma série, mas acho que tem também em livro. ((Existe a série em livro)) |
| 12 | PP: Qual tipo de literatura você gosta de ler (literatura romântica, lúdica ou de terror, de horror)? |
| 13 | Zé da Roça: Entre essas aí que você falou, eu gosto da literatura de terror. |
| 14 | PP: Você lembra de alguma literatura de terror ou de horror que você já tenha lido? |
| 15 | Zé da Roça: Não! Eu disse que eu gosto destes temas aí que você perguntou. |
| 16 | PP: Hum! E um livro chamado “Sete Ossos e uma Maldição”, você já leu? |
| 17 | Zé da Roça: Ah! Sim, “Sete Ossos e uma Maldição”, a professora já passou essa história. |
| 18 | PP: Por que você gosta de ler? |
| 19 | Zé da Roça: Porque ler é uma coisa divertida, e também os livros têm imagens, você consegue ter uma imaginação do que tá acontecendo. |
| 20 | PP: Para você qual é a utilidade da literatura? |
| 21 | Zé da Roça: Ahhhh! Várias coisas, para tédio, serve para entreter quando você não tem TV, ou nada para fazer, é só isso. Ah! E também têm os livros de lenda. |
| 22 | PP: Ela serve para se divertir e passar o tempo, mas serve para aprender? |
| 23 | Zé da Roça: Sim. |
| 24 | PP: Por que serve para aprender? |
| 25 | Zé da Roça: Porque tem muitos livros que ensinam coisa, por exemplo |

| | |
|----|---|
| | outras culturas. Eu tenho livro de lendas. |
| 26 | PP: Você lembra de alguma lenda que você leu? |
| 27 | Zé da Roça: Eu lembro de um livro que se chama, “Lendas Brasileiras”, de Maurício de Souza. Tem “O Boi tá, tá”; Tem “O Curupira”; Tem outro, como é que é o nome, É o Boto... |
| 28 | Zé da Roça: “Boto Rosa”. |
| 29 | PP: Hum! “Boto Rosa”. |
| 30 | PP: Você costuma ler sozinho ou alguém ler para você? |
| 31 | Zé da Roça: Os dois. |
| 32 | PP: Quem é que lê para você? |
| 33 | Zé da Roça: Hum! Meu pai e minha mãe, e também minha avó. |
| 34 | PP: Você gosta de ler poesia? |
| 35 | Zé da Roça: Sim. |
| 36 | PP: Você sabe alguma poesia decorada? |
| 37 | Zé da Roça: Só uma que é uma poesia barra música. |
| 38 | PP: Como é? |
| 39 | Zé da Roça: É a do hoje é domingo. |
| 40 | [PP: Hoje é domingo, pé de cachimbo. |
| 41 | [Zé da Roça: Eu sei a que é de barro e a de ouro. ((O aluno cantou as duas versões)) |
| 42 | PP: Aí, você lembra de alguma outra música, ou algum verso de outra poesia? |
| 43 | Zé da Roça: Não. Eu não lembro. Eu só lembro que eu tenho um livro que fala de muitas poesias. |
| 44 | PP: Para você o que é a poesia? |
| 45 | Zé da Roça: Poesia é meio que o que, como podemos dizer ... um outro tipo de leitura, coisa assim. Também é uma coisa::: diferente de ler e um tipo de música na leitura. |
| 46 | PP: Pode ser um sentimento a poesia? |
| 47 | Zé da Roça: Sim, pode. |
| 48 | PP: Ela pode servir para divertir também? |
| 49 | Zé da Roça: É ela também tem essa opção. |
| 50 | PP: A poesia é importante para você? Por quê? |
| 51 | Zé da Roça: É porque a poesia é uma coisa muito bonita e muito boa. |
| 52 | PP: Você ver bondade, beleza e diversão nas palavras? |
| 53 | Zé da Roça: Sim. |
| 54 | PP: Você sabe a diferença entre poesia e poema? |
| 55 | Zé da Roça: Poema é meio que uma poesia curta, poesia é já mais longa. |
| 56 | PP: Quais novas aprendizagens você pode relatar que obteve após a participação em nosso projeto de leitura? |
| 57 | Zé da Roça: Ah! Aprendi::: eu não sabia quem era Manoel de Barros, e também escrevi uma poesia cantada naquela aula. Eu nunca tinha feito isso. E gostei de ler “Sobre Sucatas”. |
| 58 | PP: Por que você gostou de ler “Sobre sucatas”? |
| 59 | Zé da Roça: Porque lembrei do lixo que a gente pode reciclar e fazer um monte de coisas. |
| 60 | PP: Você achou legal escrever a poesia no cartão de papel durante a aula? |
| 61 | Zé da Roça: Sim. |
| 62 | PP: Dentre as poesias que você ouviu ou leu do poema de Manoel de Barros, |

| | |
|----|--|
| | qual que lhe chamou mais atenção quanto ao significado? |
| 63 | Zé da Roça: “O menino que ganhou um rio”. |
| 64 | PP: E por quê? |
| 65 | Zé da Roça: Porque a forma que ele fala ficou parecendo uma história. Então puxou minha atenção. |
| 66 | PP: E você gostaria de ganhar um rio? |
| 67 | Zé da Roça: Hum! Eu não sei porque eu já tenho uma piscina lá em casa, mas ganhar um rio também seria bom. Mas, não vai dar porque eu não morro perto de grama assim, entendeu. |
| 68 | PP: O que você entendeu que era o rio do poema? |
| 69 | Zé da Roça: Eu entendi que o rio era bem, era bem, um rio. |
| 70 | PP: Hum! |
| 71 | PP: Depois de conhecer o poeta Manoel de Barros, o que você achou sobre os seus poemas? |
| 72 | Zé da Roça: Eu achei eles incrível. |
| 73 | PP: Por que incrível? |
| 74 | Zé da Roça: Porque eles eram muito bons e chamava muita atenção. |
| 75 | PP: O que você sentia no momento da leitura e discussão dos poemas? |
| 76 | Zé da Roça: Eu sentia, eu sentia felicidade e |
| 77 | PP: Por que felicidade? |
| 78 | Zé da Roça: Eu achei uma coisa muito legal |
| 79 | PP: Mas, o que é esse legal? |
| 80 | Zé da Roça: Assim, porque como sucatas eu achei que eram só coisas que a gente jogava fora para o caminhão de lixo pegar. E as sucatas não precisam ser jogadas foras. |
| 81 | PP: Os poemas quando a gente leu, você lembrou de alguma cena da sua infância? Fez você lembrar-se de algo que você já fez na infância? |
| 82 | Zé da Roça: Não, acho que não. |
| 83 | PP: Você acha importante que a sua opinião e a dos outros colegas seja ouvidas no momento da discussão do texto? Isso ajuda você compreender melhor os textos? |
| 84 | Zé da Roça: Sim. Porque é importante, porque a gente pode saber::: outros, outros tipos de respostas. |
| 85 | PP: Ver como as outras pessoas estão compreendendo, ver novas possibilidades de entendimento. |
| 86 | Zé da Roça: Você já teve vontades ou desejos parecidos com os dos personagens dos poemas de Manoel de Barros? |
| 87 | Zé da Roça: Eu acho que nunca, não. |
| 88 | PP: Nem a vontade de escrever? Lembra do poema “Escova” que o menino queria, passar a vida escovando palavras. |
| 89 | Zé da Roça: Às vezes eu penso em ler, mais daí a escrever, aí já é outra coisa. |
| 70 | PP: Você lerá em outras ocasiões mais poemas de Manoel de Barros? Por qual motivo? |
| 71 | Zé da Roça: Hum! ::: Não sei. |
| 72 | PP: Mas, talvez lá na frente você acha que vai procurar poemas dele? |
| 73 | Zé da Roça: Porque ele::: s são criação para você fazer outras coisas, como os brinquedos que a gente fez. |
| 74 | PP: Você considera que outras crianças também devem ter momentos de |

| | |
|----|--|
| | leitura de poemas como esses que você viveu? Por quê? |
| 75 | Zé da Roça: Umhum! Porque elas vão aprender muitas coisas e você sabe qual. |
| 76 | PP: Mas o que seriam essas coisas que eu saberia? |
| 77 | Zé da Roça: Você aprende sobre:::que você pode transformar as coisas assim, que um poeta tem que pensar muito bem antes de escrever, tem um grande trabalho porque é muito difícil pensar em um poema para criar. |
| 78 | PP: Muito bem Zé da Roça, muito obrigada. Encerramos. ((sorrisos)) |

5) Aprendiz Humberto

| | |
|----|--|
| 01 | PP: Bom dia! Humberto, Quantos anos você tem? |
| 02 | Humberto: Oito. |
| 03 | PP: Você saberia dizer qual é a profissão dos seus pais? |
| 04 | Humberto: Professores. |
| 05 | PP: De que você sabe? |
| 06 | Humberto: Minha mãe é professora de criança, pedagoga. É meu pai é de informática. |
| 07 | PP: Quais livros de literatura você já leu? |
| 08 | Humberto: Vixe maria! um monte. Eu li vários. |
| 09 | PP: Um monte. Você lembra o nome de algum? |
| 10 | Humberto: Umhum! Tem vários de uma coleção que eu tenho lá na sala. Eu até gostei de um. |
| 11 | PP: Qual é? |
| 12 | Humberto: “Nem Sorte, Nem Azar”. É da Coleção pelo Averso. |
| 13 | PP: Tem mais algum outro livro que você já leu? |
| 14 | Humberto: Umhum! Vixe Maria, outra coleção que eu tenha lido, nenhuma além dessa. |
| 15 | PP: Você gosta de ler gibi? |
| 15 | Humberto: Hum! Nem tanto. |
| 16 | PP: Mais ou menos. |
| 17 | PP: Além dos livros que você já leu aqui da escola. Qual tipo de literatura você gosta de ler? |
| 18 | Humberto: Umhum! |
| 19 | PP: Literatura de romance, lúdica, de horror? |
| 20 | Humberto: Normal. |
| 21 | PP: Qual é a literatura normal para você? |
| 22 | Humberto: Pá criança. |
| 23 | PP: Literatura para criança, então, você gosta de ler contos de fada? |
| 24 | Humberto: Hum! Nem tanto. Não gosto, não. Às vezes, assim, eu pego um na biblioteca. |
| 25 | PP: E de ação?, E de ação? ((Bem entusiasmada repetiu a pergunta)) |
| 27 | Humberto: Ação, aí eu gosto. |
| 28 | PP: Por que você gosta de ler Humberto? |
| 29 | Humberto: Porque assim, é uma das coisas que me motivam para escrever as coisas, ler. E, também, eu gosto de ler porque fazem bem pra pessoa. |
| 30 | PP: É você gosta de escrever? |

| | |
|----|--|
| 31 | Humberto: Gosto. |
| 32 | PP: Você gosta de escrever sobre o quê? |
| 33 | Humberto: Sobre o livro que eu li. Agora eu não faço mais não. Um resuminho. |
| 34 | PP: Você gosta de ler sozinho, ou alguém ler para você? |
| 35 | Humberto: Às vezes alguém ler para mim, mas a maioria eu leio sozinho. |
| 36 | PP: E você ver na literatura alguma utilidade? A literatura serve para quê? |
| 37 | Humberto: Serve para entender as coisas. |
| 38 | PP: Como entender tudo, de que maneira? |
| 39 | Humberto: Para entender mais as coisas que a pessoa ler, tipo, se eu não conseguir ler um livro grande, mas se eu conseguir ler um livro pequeno, aí esse me faz entender. |
| 40 | PP: Você gosta de ler poesias? |
| 41 | Humberto: Mais ou menos. |
| 42 | PP: Você sabe alguma poesia decorada? |
| 43 | Humberto: Não. |
| 44 | PP: Não. |
| 45 | PP: Você::: é::: Para você o que é a poesia? |
| 46 | Humberto: Vixe Maria! Hum!::: Eu, eu, hum, acho que poesia é um texto de forma grandinha. E também eu conheço mais poetas, mas agora eu só lembro de um. É::: é o que a gente leu, só que eu já esqueci o nome, já. |
| 47 | PP: Manoel de Barros. |
| 48 | Humberto: É, umhum! |
| 49 | Humberto: E eu conheço outro que é Pedro, é Pedro. É um livro que tem, tá lá na Biblioteca. Era do meu amigo, mas só que ele deixou lá na Biblioteca. |
| 50 | PP: É::: A poesia é importante para você? |
| 51 | Humberto: É. |
| 52 | PP: Por que ela é importante? |
| 53 | Humberto: Porque eu não sei explicar muito bem, porque eu gosto de ler outras coisas. |
| 54 | PP: Umhum! Você sabe a diferença entre poesia e poema? |
| 55 | Humberto: Vixe Maria! Hum! Sei não. |
| 56 | PP: Quais novas aprendizagens você pode relatar que obteve após a participação em nosso projeto de leitura? |
| 57 | Humberto: Xi!::: |
| 58 | PP: Você aprendeu o quê durante as nossas aulas, os nossos oito encontros? |
| 59 | Humberto: Tipo que poesia Manoel de Barros escreveu, aí você trouxe para gente, aí ajudou a gente entender. |
| 60 | PP: Que a poesia ajuda a gente a aprender sobre o mundo, a ver de uma forma diferente, não é. |
| 61 | PP: Dentre as palavras que você leu nos poemas de Manoel de Barros, qual lhe chamou mais atenção quanto ao significado? Explique. |
| 62 | Humberto: Vixe Maria! |
| 63 | Humberto: Um! Homi! Aí, aí! |
| 64 | Humberto: É o primeiro que a gente leu. |
| 65 | PP: Escova? |
| 66 | PP: Por que que “Escova” lhe chamou atenção? |
| 67 | Humberto: Porque eu pensei que era escova de cabelo, de dente, aí ficou |

| | |
|-----|--|
| | meio confuso,, comigo. |
| 68 | PP: Aí, quando você descobriu que essa escova era uma escova descrever, que é o nosso pensamento, a nossa criatividade. |
| 69 | Humberto: Legal, lindo. |
| 70 | PP: Depois de conhecer o poeta Manoel de Barros o que você achou sobre os seus poemas? |
| 71 | Humberto: Bom! |
| 72 | PP: Por que bom? |
| 73 | Humberto: Porque as palavras eram diferentes do que a gente pensava. |
| 74 | PP: O que você sentia durante a leitura e discussão dos poemas? |
| 75 | Humberto: Eu ficava meio confuso, porque na leitura do primeiro poema eu não entendi quase nada, depois que eu entendi que era uma escova de escrever no papel. |
| 76 | PP: E o que você acha que é essa escova? |
| 77 | Humberto: É uma escova que tem o formato de um lápis, uma canete e escreve. |
| 78 | PP: Também a ação de selecionar as palavras, escolher as palavras e colocar no papel, não é. |
| 79 | Humberto: É. |
| 80 | PP: Quando a gente leu os poemas você lembrou de alguma cena da sua infância? De alguma coisa importante que lhe aconteceu antes? |
| 81 | Humberto: Não. |
| 82 | PP: Você acha importante a sua opinião e a dos colegas serem ouvidas no momento da discussão do texto? |
| 83 | Humberto: Sim. |
| 84 | PP: Por que você acha importante ouvir a opinião dos colegas? |
| 85 | Humberto: Porque tem textos que eu não entendi nada, e aí eu entendi algumas coisas quando eles começaram a falar. |
| 86 | PP: Você já teve vontades ou desejos parecidos com os dos personagens dos poemas de Manoel de Barros? |
| 87 | Humberto: Hum, hum, não. |
| 88 | PP: Não. |
| 89 | PP: Você lerá em outras ocasiões mais poemas de Manoel de Barros? |
| 90 | Humberto: Vixe Maria!,, Não. |
| 91 | PP: Por que não? |
| 92 | Humberto: Como na internet eu procuro, procuro e não acho/ |
| 93 | PP: E se você algum dia encontrar outro livro de Manoel de Barros? |
| 94 | Humberto: Aí eu vou ler de novo. |
| 95 | PP: Por qual motivo você recorreu a internet para procurar os poemas de Manoel de Barros? |
| 96 | Humberto: Porque eu gostei muito, aí queria ver mais poemas, para ver mais coisa. |
| 97 | PP: Que tipo de coisas? |
| 98 | Humberto: Palavras que são ::: que têm é ::: são diferente do que a gente conhece. |
| 99 | PP: Palavras que têm sentidos diferentes daqueles que você conhece, é isso? |
| 100 | Humberto: É::: é diferente. |
| 101 | PP: Gera surpresa os novos sentidos? |

| | |
|-----|--|
| 102 | Humberto: É diferente, a gente não sabe o que vai ser aquela palavra. |
| 103 | PP: Você acha que outras crianças devem ter momentos de leitura como este que a gente teve? Por quê? |
| 104 | Humberto: Uhum! Por que o Manoel de Barros é muito bom para a gente aprender outras palavras, se divertir, e também ele criou vários outros poemas. |
| 105 | PP: Muito bem! Humberto. Obrigada pela entrevista. |

