

**UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO**

MÔNICA SÔNEGO FERRAÇA

ARTESIA: A ARTE DE SENTIR, CRIAR E APRENDER COM POESIA

CAXIAS DO SUL

2025

MÔNICA SÔNEGO FERRAÇA

ARTESIA: A ARTE DE SENTIR, CRIAR E APRENDER COM POESIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos

Coorientadora: Profa. Dra. Rochele Rita Andreazza Maciel

CAXIAS DO SUL

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Universidade de Caxias do Sul
Sistema de Bibliotecas UCS - Processamento Técnico

F368a Ferraça, Mônica Sônego
Artesia [recurso eletrônico] : a arte de sentir, criar e aprender com poesia /
Mônica Sônego Ferraça. – 2025.
Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de
Pós-Graduação em Educação, 2025.
Orientação: Flávia Brocchetto Ramos.
Coorientação: Rochele Rita Andreazza Maciel.
Modo de acesso: World Wide Web
Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Leitura. 2. Letramento. 3. Educação de crianças. 4. Poesia. I. Ramos,
Flávia Brocchetto, orient. II. Maciel, Rochele Rita Andreazza, coorient. III.
Título.

CDU 2. ed.: 028

Catalogação na fonte elaborada pela(o) bibliotecária(o)
Carolina Machado Quadros - CRB 10/2236

MÔNICA SÔNEGO FERRAÇA

ARTESIA: A ARTE DE SENTIR, CRIAR E APRENDER COM POESIA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Curso de Mestrado, da Universidade de Caxias do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação.

Linha de pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Orientadora: Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos

Coorientadora: Profa. Dra. Rochele Rita Andreazza Maciel

Aprovada em: 26/11/2025

Banca examinadora

Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos - Orientadora
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Rochele Rita Andreazza Maciel - Coorientadora
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares
Universidade de Caxias do Sul

Profa. Dra. Diana Leite Lopes Saldanha
Universidade Estadual do Rio Grande do Norte

Profa. Dra. Marli Cristina Tasca Marangoni
Prefeitura Municipal de Bento Gonçalves

EPÍGRAFE



*Mãos e linhas
tecem o bordado,
enquanto a memória
derrama as cores
sobre o bastidor.
Entre um ponto
e outro,
entre um nó
e seu avesso,
o olhar caminha
para trás e refaz
o que foi vivido,
sonhado, sentido
e nunca se gasta.*

Roseana Murray

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação a todas as mulheres da minha família, em especial, às avós e bisavós, cujos fios de histórias costuram sentidos de vida e de poesia que seguem vivos em mim ao longo de todo o meu percurso.

AGRADECIMENTOS

Sou grata a todas as pessoas que reconhecem em mim as possibilidades que ainda não consigo nomear. Atribuir graus de importância a essas contribuições me parece injusto, pois reconheço que cada uma delas me ajudou de maneiras distintas, mas igualmente relevantes. O exercício de gratidão presente nesta página marca sujeitos que contribuíram na caminhada do curso, mas a ordem em que aparecem não representa hierarquia, pelo contrário, todos foram importantes para a construção do indivíduo que lhes escreve com um sentimento profundo de felicidade.

Aos meus pais, gratidão pela vida.

À minha família e aos amigos, obrigada pela paciência nesse momento de tantas ausências.

Aos meus estudantes, participantes deste ateliê, que compartilharam comigo tantos saberes.

À escola, à direção e aos colegas, que compreenderam a relevância desta pesquisa, contribuindo com harmonia para sua construção.

Aos professores do PPGEdu, pela partilha de conhecimento e contribuição para o meu aprendizado. Em especial, à minha orientadora, Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos, pela construção deste rico trabalho, dedicando tempo e conhecimento em suas orientações. Gratidão pela paciência na construção de um sujeito mais sensível e poético.

À coorientadora, Profa. Dra. Rochelle Rita Andreazza Maciel, que sempre se mostrou atenta às minhas demandas e necessidades.

À Profa. Dra. Eliana Maria do Sacramento Soares, que, em uma aula, desconstruiu um conceito no qual há muito acreditava, permitindo-me enxergá-lo de outra forma e me fazendo pensar.

À Profa. Dra. Diana Leite Lopes Saldanha, por escrever uma tese que gerou em mim um sentimento de pertencimento e identificação com a minha primeira graduação.

À Profa. Dra. Marli Cristina Tasca Marangoni, por pensar em formas brincantes de escrever as palavras.

À Profa. Dra. Cristiane Backes Welter, pela partilha e pelo reconhecimento das minhas potencialidades como professora alfabetizadora.

Às colegas do OLLI, obrigada pela ajuda e partilha em nossos encontros. Aos meus colegas de turma, por partilhar conhecimento, trabalhos, refeições, angústias e sorrisos. Aos sorrisos compartilhados com os funcionários da biblioteca, da recepção do Bloco E e do Bloco H.

A Deus, por tudo que existe.

RESUMO

As infâncias tendem a manifestar um modo poético de compreender e se relacionar com o mundo. Assim, esta dissertação tem como objeto de estudo a interação de crianças com a linguagem poética por meio da leitura mediada de poesia. Para tanto, construímos um ateliê de leitura intitulado *Artesia: a arte da poesia*, cujo objetivo geral é compreender repercussões de vivências de poesia em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. O cenário da investigação é uma escola pública situada na zona rural da cidade de Caxias do Sul-RS. O problema de pesquisa assume o seguinte enunciado: que repercussões são percebidas, a partir de proposições com textos poéticos presentes no acervo do PNLD 2023 e vivenciadas em turma de primeiro ano? A pesquisa integra ações do grupo de pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI-UCS/CNPq) e situa-se no campo da Educação, na linha de pesquisa Processos educacionais, linguagem, tecnologia e inclusão do PPGEdu da Universidade de Caxias do Sul. A fundamentação teórica pauta-se em, em especial, em Candido (2011), sobre o direito à literatura; em Paz (1982), no que tange à natureza da poesia; em Huizinga (2000), para pensar o jogo na poesia; em Bordini (1991), Ramos (2010), Zilberman e Magalhães (1984), quanto à poesia infantil; e em Cosson (2022), Nietzel e Ramos (2022) e Petit (2024), porque inspiram questões atinentes à dimensão da leitura literária. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa, ancorada na pesquisa-ação de Thiollent (2003). A empiria foi gerada em dez encontros de leitura com proposições que articulam poesia e o letramento literário tendo como objeto propositivo, livros integrantes do acervo PNLD Literário 2023 com predominância de textos poéticos. Como resultados, os processos educacionais vividos no ateliê de leitura possibilitaram apontar aprendizagens percebidas através das falas dos participantes, as quais revelaram que a poesia repercutiu de diversas formas, como na percepção dos movimentos sonoros, na gestualização como elemento presente na significação do poético, na emoção, na imaginação e expressividade a partir do poético. Ao assumir a sala de aula como campo de investigação, a docente passou a refletir criticamente sobre sua prática, abrindo espaço para novos olhares diante dos saberes das crianças.

Palavras-chave: Ateliê de leitura. Leitura de poesia. Primeiro ano. Letramento literário. Docência artesã. Processos educacionais.

RESUMEN

La infancia tiende a manifestar una forma poética de entender y relacionarse con el mundo. Así, esta tesis tiene como objeto de estudio la interacción de los niños con el lenguaje poético a través de la lectura mediada de poesía. Con este fin, construimos un taller de lectura titulado *Artesía: el arte de la poesía*, cuyo objetivo general es comprender las repercusiones de las experiencias de poesía en un grupo de primer año de primaria. El escenario de investigación es una escuela pública ubicada en la zona rural de la ciudad de Caxias do Sul-RS. El problema de investigación asume la siguiente pregunta: ¿qué repercusiones se perciben, a partir de proposiciones con textos poéticos presentes en la colección PNLD 2023 y experimentadas en un grupo de primer año? La investigación integra acciones del grupo de investigación Observatorio de Lectura y Literatura (OLLI-UCS/CNPq) y se ubica en el ámbito de la Educación, en la línea de investigación Procesos educativos, lenguaje, tecnología e inclusión del PPGEdU de la Universidad de Caxias do Sul. El fundamento teórico se basa, en particular, en Cándido (2011), sobre el derecho a la literatura; Paz (1982), sobre la naturaleza de la poesía; Huizinga (2000), para pensar el juego en la poesía; Bordini (1991), Ramos (2010), Zilberman y Magalhães (1984), sobre la poesía infantil; y Cosson (2022), Nietzel y Ramos (2022) y Petit (2024), porque inspiran cuestiones relacionadas con la dimensión de la lectura literaria. Metodológicamente, se trata de una investigación cualitativa, anclada en la investigación acción de Thiollent (2003). Los datos empíricos se generaron en diez encuentros de lectura con proposiciones que articulan la poesía y la alfabetización literaria con el objeto proposicional, libros que forman parte de la colección PNLD Literario 2023 con predominio de textos poéticos. Como resultado, los procesos educativos vividos en el taller de lectura permitieron señalar el aprendizaje percibido a través de los discursos de los participantes, lo que reveló que la poesía tuvo repercusiones de varias maneras, como en la percepción de los movimientos sonoros, la expresión gestual como un elemento presente en el significado de lo poético, en la emoción, en la imaginación y en la expresividad desde lo poético. Al asumir el aula como un campo de investigación, la maestra comenzó a reflexionar críticamente sobre su práctica, abriendo espacio para nuevas miradas frente a los saberes de los niños.

Palabras clave: Taller de lectura. Lectura de poesía. Primer año. Alfabetización literaria. Docencia artesanal. Procesos educativos.

ABSTRACT

Childhood tends to manifest a poetic way of understanding and relating to the world. This dissertation investigates children's interaction with poetic language through mediated poetry reading. To that end, we created a reading workshop titled *Artesia: the art of poetry*, whose general objective is to understand the repercussions of poetry experiences in a 1st-grade Elementary School class. The research was conducted in a public school located in the rural area of Caxias do Sul, RS, Brazil. The research question is: *What repercussions are perceived from activities using poetic texts from the 2023 PNLD collection when experienced by a first-grade class?* This study is part of the actions of the Reading and Literature Observatory (OLLI-UCS/CNPq) and is situated in the field of Education, within the research line "Educational processes, language, technology and inclusion" of the Graduate Program in Education (PPGEdu) at UCS. The theoretical framework draws especially on Candido (2011) regarding the right to literature; Paz (1982) concerning the nature of poetry; Huizinga (2000) on the concept of "play" in poetry; Bordini (1991), Ramos (2010), Zilberman and Magalhães (1984) on children's poetry; and Cosson (2022), Nietzel & Ramos (2022), Petit (2024) for issues related to the dimension of literary reading. Methodologically, this is a qualitative study based on action-research (Thiollent, 2003). Empirical data were gathered during ten reading sessions combining poetry and literary literacy, using books from the 2023 PNLD Literary collection, primarily composed of poetic texts. The results show that the educational processes in the reading workshop allowed for identification of learning through participants' statements: the poems resonated in multiple ways, in the perception of sound movements, in gesture as an element of poetic meaning-making, in emotion, imagination and expressiveness evoked by poetic experience. By adopting the classroom as the field of investigation, the teacher began to reflect critically on her pedagogical practice, creating space for new perspectives regarding children's knowledge.

Keywords: Reading workshop. Poetry reading. First grade. Literary literacy. Craft-oriented teaching. Educational processes.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Bordado realizado pelos Grupo Matizes Dumont

Figura 2 - Artesania como fio condutor entre os capítulos

Figura 3 - Organização do segundo capítulo

Figura 4 - Faces da literatura

Figura 5 - Capa de *Rima ou combina?*

Figura 6 - Capa do livro *Quadrinhas*

Figura 7 - Capa de *Rá, ré, ri, ró...rua!*

Figura 8 - Capa de *Travatrovás*

Figura 9 - Capa de *Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu*

Figura 10 - Nuvem de palavras

Figura 11 - O jacaré na esquina

Figura 12 - O gato escondido

Figura 13 - O rei com a roupa roída

Figura 14 - Capa de uma Coletânea de Poemas

Figura 15 - Aprendizagens percebidas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Etapas da pesquisa-ação articuladas ao espaço de predominância deste estudo

Quadro 2 - Obras de poesia selecionadas nesta pesquisa

Quadro 3- Etapas do Ateliê de leitura

Quadro 4- Cronograma dos encontros

Quadro 5- Aprendizagens percebidas

Quadro 6- Rimas percebidas na quadrinha

Quadro 7- Rimas percebidas na quadrinha do jacaré

Quadro 8- Rimas percebidas na parlenda

Quadro 9- Rimas percebidas na trovinha

Quadro 10- Rimas percebidas na obra literária

Quadro 11- Quadro de gestos

Quadro 12- Expressões visuais acerca da quadrinha *Voa ou não voa!*

Quadro 13- Expressões visuais acerca da quadrinha presente na obra de Belinky

Quadro 14- Expressões visuais acerca da quadrinha presente na parlenda *Gato escondido*

Quadro 15-Expressões visuais através de registros fotográficos acerca da trovinha *O Rato, o Gato, o Pato e o Nonato*

Quadro 16- Poema coletivo

Quadro 17 - Expressões visuais através de registros fotográficos acerca da obra *Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu*

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEALE	Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita
CEB	Câmara de Educação Básica
CNE	Conselho Nacional de Educação
PAPe	Pesquisa-ação Pedagógica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
PPGEdu	Programa de Pós-Graduação em Educação
OLLI	Observatório de Leitura e Literatura
SCIELO	<i>Scientific Electronic Library Online</i>
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	ESCOLHENDO LINHAS E AGULHAS	16
1.1	O QUE TECEREMOS?	17
1.2	CONHECENDO OUTROS ARTESÃOS	20
1.3	ALINHAVANDO A METODOLOGIA DE PESQUISA	27
1.4	CERZINDO OS CAPÍTULOS	31
2	TECENDO SABERES: INTERLOCUÇÕES ENTRE O DIREITO À LITERATURA, À POESIA E À LEITURA LITERÁRIA	33
2.1	A LITERATURA COMO DIREITO HUMANO	35
2.2	A POESIA COMO ARTE E O JOGO	39
2.3	A POESIA INFANTIL	42
2.4	A LEITURA LITERÁRIA E A SUA RELAÇÃO NA FORMAÇÃO DE LEITORES	49
2.5	O PNLD E A POESIA INFANTIL	53
3	CONHECENDO MAIS SOBRE A TESSITURA	57
3.1	A ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO	58
3.2	CARACTERÍSTICAS DO ESPAÇO ESCOLAR E DA TURMA PESQUISADA	64
3.3	ARTESIA: A ARTE DA POESIA-PRIMEIROS SENTIDOS	67
3.4.1	Encontro 1 - Quadrinha Rima ou combina	69
3.4.2	Encontro 2 - Quadrinha do jacaré	70
3.4.3	Encontro 3 - Parlenda Gato escondido	71
3.4.4	Encontro 4 - Trovinha O Rato, o Gato, o Pato e o Nonato	72
3.4.5	Encontro 5 - Parlenda Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu	73
4	ALINHAVANDO SABERES POÉTICOS	76
4.1	FIOS QUE SE DESTACAM NA TESSITURA	78
4.2	REVERBERAÇÕES DAS POESIAS: APRENDIZAGENS PERCEBIDAS	82
4.2.1	Movimentos sonoros dos poemas	82
4.2.2	Gestualização como elemento na significação do poético	90
4.2.3	Emoção, imaginação e expressividade na leitura poética	102
4.2.4	Expressividade dos participantes frente ao poético: Outros desdobramentos	110
5	ARREMATES FINAIS	124

REFERÊNCIAS	130
APÊNDICE A - SÍNTESE DO ESTADO DO CONHECIMENTO	135
APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (RESPONSÁVEIS)	137
APÊNDICE C - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (ESTUDANTES)	140

1 ESCOLHENDO LINHAS E AGULHAS

*Mãos e linhas
tecem o bordado,
enquanto a memória
derrama as cores
sobre o bastidor.
[...]
Roseana Murray*

Fios coloridos. Agulhas. Bastidor de bordado. Nós. Pontos. Mãos. Inspirados pela experiência estética proposta por Murray (2020), somos conduzidos por bordados que evocam paisagens, árvores, crianças, flores, o trabalho no campo e outras expressões artísticas, compondo um universo simbólico carregado de significados. Ao lado de cada criação visual, versos poéticos nos tocam com palavras densas de sentido, revelando uma vivência estética e literária significativa.

Figura 1- Bordado realizado pelos Grupo Matizes Dumont



Fonte: Livro *Nas entrelinhas*, de Roseana Murray (2020).

A tessitura trazida por Murray (2020), que “nunca se acaba”, é o elemento de ligação entre os capítulos construídos nesta pesquisa, por isso, nos permitimos nos apropriar da metáfora da tessitura como elemento condutor que articula toda a construção de saberes

produzidos ao longo da dissertação. É necessário situar o leitor deste estudo que se trata de trazer um fio condutor que liga todas as ações realizadas na investigação. Mas, afinal, qual é a proposição desta pesquisa?

Este estudo se efetiva por meio de um ateliê de leitura de poesia com crianças em fase inicial do processo de alfabetização, em uma escola situada na zona rural, com vistas a perceber as reverberações dos textos poéticos lidos com os sujeitos da pesquisa, estabelecendo uma articulação entre múltiplos conceitos teórico-metodológicos. A proposição deste estudo deu-se pela pesquisadora, que também é docente da turma, para refletir, a partir desta experiência, sobre a práxis docente.

Ao reconhecer que o professor é um sujeito que aprende com seus pares, compreende-se que sua artefaria docente se constrói por meio de uma reflexão crítica constante sobre sua atuação. A cada ano letivo, o professor reflexivo tece uma nova costura semântica, pois cada turma, com suas singularidades, contribui para a construção de novos saberes. Mesmo atuando no mesmo ano escolar, a tessitura não se repete e é justamente essa singularidade artesanal que a pesquisadora busca evidenciar neste estudo. O professor é, assim, um artesão do saber, atravessado por ideias que se renovam ao longo do tempo e cuja habilidade se aprimora com a experiência. Torna-se, portanto, essencial perceber o que pode ser costurado, o que precisa ser desfeito, quais fios são escolhidos para compor a escrita e o que se pretende confeccionar ao final da investigação. Para compreender essa “tessitura”, apresenta-se, a seguir, o percurso percorrido.

1.1 O QUE TECEREMOS?

Ao apresentar este estudo sobre vivências com textos poéticos, como ponto de partida, apresentamos a leitura de um trecho de Ramos (2010) sobre o que é a poesia. Nesse excerto, ela dialoga com o leitor, comentando que é difícil conceituar poesia, porque esse escrito se apresenta de diferentes formas, mas que podemos observar como o texto poético se manifesta em quem o lê ou o sente. De forma sensível, a autora expõe que “a poesia não está só no que é visto, mas também naquilo que se escuta, como o som gerado pela folha seca do plátano que, no outono, dança, movida pelo vento, sobre a calçada” (Ramos, 2010, p. 67). Na convivência com sua mãe na infância, que gostava de observar elementos da natureza, de sentir o cheiro das flores e de recolher pequenas folhas, a autora teve sua primeira professora de poesia. Refletindo sobre isso, percebemos que a linguagem poética pode surgir na infância, por meio

da partilha de vivências da criança com pessoas próximas, as quais compartilham sua visão de mundo.

A partir deste ponto, assumo a voz da minha própria memória. Falo como quem viveu, sentiu e ainda se lembra da infância. Recordo-me das visitas que fiz às casas de minhas avós e do gosto delas pela arte do crochê e tricô. Minha avó materna tecia com suas agulhas de tricô casacos, luvas e tapetes para compartilhar com filhos e netos, enquanto a paterna tecia com suas agulhas de crochê roupas para bonecas que ela tinha em sua casa e que ficavam guardadas em uma cristaleira. Os netos e as netas só podiam contemplar sua arte. Em minha infância, eu as observava com curiosidade, enquanto criavam peças com suas mãos ágeis e calejadas, em uma manifestação concreta de habilidade e dedicação. Eu as ouvia contar histórias sobre quando eram jovens e meninas, sobre seus sonhos, desejos, sentimentos sobre o mundo e ainda muito pequenina, conseguia imaginá-las em seus ternos tempos de infância, quando brincavam em comunidades rurais distantes com muitas crianças em um tempo que não voltará. Sem dúvida, elas foram minhas primeiras professoras de poesia.

Durante a infância, vivi em uma casa com poucos livros, mas cheia de histórias orais. Desde cedo, fui estimulada a cantar músicas em italiano, da cultura gaúcha, além de recitar quadrinhas para os adultos que me cercavam. As histórias orais eram diversas, como contos de fadas e fábulas até os percursos dos nossos ascendentes italianos. Tudo regado a um sentimento de pertença, pois as tertúlias eram muito frequentes. Por ser a caçula, aprendi muito com meus irmãos mais velhos sobre o “mundo das letras”, e, buscando aprender a ler nos poucos livros que havia em casa. Entre eles se destacavam duas obras: uma coletânea com poemas de Carlos Drummond de Andrade, que eu lia como treino, mas não compreendia o sentido daquelas palavras, e um encarte de uma famosa loja de departamentos, no qual havia a escrita de músicas para ninar, como “Boi da cara preta” e “Terezinha de Jesus”. Gostava da sonoridade das palavras e de como elas despertavam em mim um mundo fantasioso, que me levava a pensar sobre como eram os personagens constitutivos daqueles textos poéticos.

Poemas de grandes autores causavam certa estranheza, mas ficava fascinada por textos mais populares, como rimas, quadrinhas, trovas, parlendas. Hoje, entendo que não tinha a compreensão daqueles textos poéticos de Drummond, pois faltava em mim a possibilidade de ultrapassar o sentido denotativo das palavras. Ao passo que crescia, meus interesses pela literatura foram outros e por anos abandonei a poesia. Só quando iniciei minha trajetória profissional como docente resgatei as leituras de textos poéticos.

Essa retomada da leitura de poesias ocorreu nos últimos anos, pois tenho exercido a docência em turmas de alfabetização e apresentado aos discentes obras literárias que têm em

seu *corpus* textos poéticos. Fui observando que a leitura desses textos parece favorecer a fruição leitora, o que qualifica a escrita, porque os textos fazem parte do repertório cultural das crianças.

Os textos orais marcam as infâncias e as crianças. Ao ingressarem na escola, são convidadas a continuarem exercendo a linguagem poética, principalmente em canções que marcam a rotina, como as usadas para organizar a fila para o deslocamento para outros espaços do ambiente escolar, na hora do lanche, na musicalização. São apresentadas às crianças danças ritmadas com expressões corporais e para o estímulo da oralidade, são recitadas parlendas e quadrinhas. Com o acesso dos pequenos ao primeiro ano do Ensino Fundamental, as crianças passam a conhecer o mundo letrado e a apropriar-se dele, o que marca uma nova etapa, na qual se apresenta a elas a linguagem escrita. Novos desafios desabrocham para as crianças, que começam a brincar e a jogar também com as letras. Assim, o docente pode apresentar brincadeiras com a língua a partir da leitura e da escrita de textos poéticos, sem perder a essência lúdica da infância, tão presente em nossas memórias.

Atuando como professora alfabetizadora em escolas públicas nos últimos anos, tenho aprendido na prática como ser uma mediadora da linguagem em sala de aula, criando diversas estratégias de ensino, visando à aprendizagem dos estudantes, pois acredito que toda criança pode aprender.

A leitura e a escrita são provavelmente as marcas distintas da cultura humana. As crianças ao aprenderem a ler e a escrever são imersas em um mundo novo. O acesso a essa cultura ocorre de diversas formas, dificilmente sem o apoio do professor. A leitura e a escrita são ações poderosas, pois, em qualquer momento e circunstância, podem facultar o conhecimento, as experiências, reflexões, sentimentos, desejos ou sonhos de quem usa a linguagem verbal para se comunicar.

Além de desenvolver as habilidades de ler e escrever, outro fator importante para a aprendizagem é a ludicidade no processo de alfabetização, sendo essencial nas turmas dos primeiros anos do Ensino Fundamental, já que as crianças trazem consigo saberes adquiridos através de brincadeiras, jogos e outras formas de expressão corporal presentes na Educação Infantil. A aprendizagem do código escrito não se dá apenas pelo movimento motor das mãos e pela cópia de letras em uma folha em branco, mas envolve todo o ser da criança. O docente, atento a esse importante período levará em conta esses saberes trazidos pelos discentes. Por isso, reiteramos que a apresentação de textos poéticos agrega sentido aos estudantes, pois fazem parte de seu imaginário e repertório cultural, gerando um sentimento de pertença.

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS) como mestranda, desejei continuar explorando esse gênero textual em sala de aula e fui convidada a desenvolver um projeto com a turma na qual atuo, com base nas potencialidades da poesia, buscando promover e intensificar os processos educativos e as vivências poéticas em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Para iniciar o estudo, fez-se necessário estar vinculada a um projeto de pesquisa que a orientadora estivesse desenvolvendo junto à universidade. Essa investigação está relacionada ao projeto intitulado “PNLD literário na escola: caminhos de formação artística e estética”.

Para desenvolver o projeto, o passo inicial foi conhecer o que já foi produzido no campo acadêmico em relação à mediação pedagógica em turmas de primeiro ano a partir da leitura, da escrita e da experiência estética com textos poéticos, para ter subsídios que marquem a relevância da proposição deste estudo. Para tanto, foram lidas pesquisas que compõem o acervo de diversas bases de pesquisas científicas desenvolvidas em nosso país, bem como o que já foi produzido por pesquisadoras da Universidade de Caxias do Sul. No subcapítulo a seguir, apresentarei os resultados dessa busca, retomando a pessoalidade que o texto acadêmico nos solicita.

1.2 CONHECENDO OUTROS ARTESÃOS

O primeiro passo da investigação foi conhecer outros estudos já realizados por pesquisadores que integraram o Grupo de Pesquisa “Observatório de Leitura e Literatura da Universidade de Caxias do Sul” (OLLI). Esse grupo está cadastrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq)¹ e tem como foco a leitura em diferentes fases da vida, desenvolvendo estudos no âmbito da linguagem, da literatura e da informação, assim como dos processos e das práticas de interação e mediação leitora em bibliotecas e em outros espaços de ensino e de aprendizagem.

Como ponto de partida, apontamos três estudos orientados pela professora Dra. Flávia Brocchetto Ramos e que versam sobre alfabetização, a saber: a dissertação *Isto e aquilo: o processo de letramento ao som da poesia*, de Fabiana Inês Beber, defendida em 2007; a dissertação *Letramento no compasso da poesia: experiência pedagógica em uma turma de 1º ano do ensino fundamental*, de Andreia Silva De Negri, defendida em 2013; e a pesquisa *Alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil, no 1º ano do ensino fundamental*, de Sandra Danieli Werlang, defendida em 2015.

¹ Disponível em: <http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/22638>

Beber (2007) apoiou-se na obra de Cecília Meireles *Ou isto ou aquilo*, criando estratégias de intervenção docente com a poesia como ferramenta para a promoção da consciência fonológica. Ela utilizou, para aferir a leitura e a escrita dos estudantes, o teste do material Confias, que avalia o desenvolvimento da criança quanto à percepção do fonema e da consciência de sílaba.

De Negri (2013) desenvolveu seu projeto com a obra *A arca de Noé*, de Vinícius de Moraes, mais especificamente com os poemas “O girassol”, “A casa”, “As borboletas”, “O ar (o vento)” e “O elefantinho”. Ao finalizar seu estudo, evidenciou a importância da figura do professor na mediação segura através da utilização de roteiros de leitura, salientando que as propostas realizadas desenvolveram várias habilidades, entre as quais destacou a capacidade imagética dos sujeitos da pesquisa.

Werlang (2015) valeu-se de obras selecionadas do Acervo PNBE 2014 – Educação Infantil como *Quem tem medo de monstro?*, de Ruth Rocha; *Parlendas para brincar*, de Josca Ailine Baroukh e Lucila Silva de Almeida; *Coco Louco*, de Gustavo Luiz & MIG; *Misturichos*, de Beatriz Carvalho e Renata Bueno; e *Chapéu*, de Paul Hoppe. Ao concluir sua investigação, percebeu que mesmo aqueles estudantes que não avançaram tanto, em relação à escrita e à leitura tiveram outros ganhos, como a expressividade e o desenvolvimento da linguagem, evidenciados nas brincadeiras propostas e nos roteiros experienciados.

Além dos estudos citados, destacamos outros dois ligados à mediação pedagógica a partir da leitura de textos poéticos. O primeiro é a dissertação de Maciel (2011), intitulada *Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal*, cuja investigação ocorreu com base em oficinas que contemplavam poesia e corporeidade, realizadas com crianças no contraturno de uma escola privada. A pesquisadora teve por objetivo investigar as relações das crianças com a poesia e o corpo, a partir de vivências de um projeto de aprendizagem voltado a atividades lúdicas. O público dessa pesquisa foram estudantes com idades entre sete e nove anos, o que o diferencia da proposição desta pesquisa, cujo público-alvo tem 6 anos. A proposição das oficinas com poesia, tendo o brincar e o lúdico como princípios orientativos para vivenciar o sentido estético, está presente nesta investigação.

O segundo estudo é a tese de Marangoni (2015), cujo título é *Brincadências com a poesia infantil: um quintal para o letramento poético*. A pesquisadora mediu dez sessões de leitura em uma turma de quarto ano a partir da leitura de textos poéticos em uma experiência estética com a poesia. As vivências foram marcantes e envolventes para os participantes, que trouxeram ricas contribuições para a pesquisa. Embora o público-alvo tenha sido de estudantes do quarto ano, em uma faixa etária entre nove e dez anos, esse estudo trouxe

muitas contribuições para a presente pesquisa, tendo em vista a percepção do texto poético como um texto polissêmico que produz diferentes efeitos e sentidos nos leitores.

Ao ler estas produções a de integrantes do OLLI, observamos que as pesquisadoras compartilharam textos poéticos em turmas de alfabetização e de anos iniciais do Ensino Fundamental a partir de obras literárias de acervos do PNBE e do PNLD literário. As investigações produzidas pelas pesquisadoras do referido grupo de pesquisa marcam a relevância de apresentar textos poéticos nas turmas, para as quais elas realizaram a mediação, pois desenvolvem diversas habilidades, como a promoção da oralidade, da criatividade, da leitura e da escrita, da imaginação, do desenvolvimento da linguagem entre outras contribuições.

Entre os estudos citados, consultados e desenvolvidos pelo PPGEdu, um aspecto presente nos projetos é que todos foram realizados em escolas urbanas. Como a pesquisadora responsável por este estudo trabalha em uma escola rural, ela considera importante implementar a investigação em sua turma de primeiro ano do Ensino Fundamental, que pertence a uma escola do campo, mobilizando o interesse de descobrir como os estudos relacionados aos textos poéticos se entrelaçam em sujeitos que estudam nesse espaço.

Com base no desejo de conhecer outras pesquisas que dialogam com o tema deste estudo e com o propósito de verificar a relevância e originalidade da proposta, decidimos investigar o Estado do Conhecimento, o que permite que identifiquemos estudos que podem apoiar a investigação atual, seja na identificação de lacunas, seja na configuração do problema. Essa etapa possibilita dar rumo mais claro ao estudo, com vistas ao seu enriquecimento e à identificação de aspectos não aprofundados ou pouco explorados. Morosini e Fernandes (2014) apontam que o Estado do Conhecimento deve ser o início de toda pesquisa, pois compõe a fase exploratória, porque possibilita organizar as etapas da investigação do objeto de estudo do futuro pesquisador, trazendo compreensões acerca do que já foi produzido ou dos silêncios significativos existentes sobre a temática a ser explorada.

Nesse contexto, o mapeamento da produção científica para este estudo se constituiu a partir de um limite temporal de análise de pesquisas produzidas no Brasil, durante o período de 2010 a 2024, em três bases de dados, a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD); a base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Capes; e o Banco de Teses e Dissertações do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), disponível na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Também foram pesquisados artigos que pudessem contribuir com nossa investigação na base de dados da Plataforma Scielo. Os descritores definidos como critério de

busca foram: poesia e escola do campo, poesia no primeiro ano, poesia na alfabetização, poesia e literatura ou letramento literário. A seleção desses descritores deu-se após verificarmos que eles seriam os mais congruentes com o estudo. Nas três bases consultadas, foi realizada a busca booleana, que é “a aplicação da Lógica de Boole a um tipo de sistema de recuperação da informação, no qual se combinam dois ou mais termos, relacionando-os por operadores lógicos, que tornam a busca mais restrita ou detalhada” (Saks, 2005, p. 4).

Ao realizar o levantamento de dissertações na BDTD (Apêndice A) e ao se inserirem os descritores “poesia e escola do campo”, não ocorreu nenhum resultado, mesmo aplicando filtros para o título, resumo e assunto. O segundo descritor foi então alterado para “escola rural”, o que também não trouxe nenhum resultado, mesmo aplicando outros filtros. Seguimos “garimpando” dissertações e, então, mudamos o descritor para “poesia na alfabetização”. Assim apareceram 13 estudos, dos quais, porém, foram selecionadas somente duas dissertações, voltadas à alfabetização e ao ensino a partir da poesia. Com os descritores “poesia” e “literatura”, surgiram trinta dissertações, mas nenhum desses estudos foi desenvolvido em turma de primeiro ano. Com os descritores “poesia” e “letramento”, sobrevieram treze trabalhos; todavia, somente um estava voltado ao estudo da poesia no Ensino Fundamental e foi desenvolvido por Negri (2013), que faz parte da construção do referencial, cujo estudo foi realizado junto ao PPGEdu da Universidade de Caxias do Sul.

Na última tentativa de encontrar pesquisas com o descritor “escola do campo”, em vez de utilizar a busca booleana, decidimos por colocar o termo sozinho no localizador. Dessa forma, surgiram inúmeros trabalhos, como dissertações e teses que abordavam a educação do campo em vários contextos; por isso fez-se necessária a aplicação de filtros para delimitar a busca, como “ensino fundamental”, tipo de pesquisa “dissertação” e o marcador temporal de “a partir de 2010”. Com esses filtros, foram encontradas duas dissertações que se aproximavam com a investigação deste estudo e que foram pertinentes na fase exploratória.

No que diz respeito à poesia e à alfabetização, a pesquisa de Magalhães (2018), nomeada *A letra do medonho é sua? Tecendo encontros e poesias na alfabetização das crianças*, busca refletir sobre o ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita, destacando a poesia como um elemento poderoso na expressão escrita das crianças do 1º ano. O trabalho foi desenvolvido em uma escola pública, na Região da Zona da Mata mineira, e discute as produções poéticas de crianças que ainda não são alfabetizadas, mas que realizaram “leituras de mundo” antes de aprenderem a ler e a escrever formalmente, utilizando a linguagem de forma dialógica. Observou-se que, ao descobrirem a poesia através de suas experiências cotidianas, as crianças tornam-se protagonistas de sua aprendizagem, percebendo a leitura e a

escrita como experiências significativas. A pesquisadora amparou-se em autores como Freire, Certeau, Larrosa, Zaccur, Esteban, Moraes, Sampaio e Kramer. O tipo de pesquisa utilizado por esse estudo foi de caráter qualitativo, incluindo observações na escola, conversas com professores e alunos bem como anotações em um diário de pesquisa. O estudo foi desenvolvido na Universidade Federal Fluminense.

A dissertação *A criança entre a voz do verso e a letra do sentido: a poesia no processo de alfabetização* explora a importância da poesia na alfabetização de crianças de seis a nove anos. O estudo desenvolvido por Joaquim (2016) teve como objetivo refletir sobre como a linguagem poética influencia a aprendizagem da leitura e da escrita. Em contraste com as diretrizes governamentais que valorizam gêneros discursivos do cotidiano, o estudo destaca a importância dos textos poéticos (como poesias, cantigas e adivinhas) na formação de uma memória oral, que enriquece o gosto literário das crianças utilizando uma coletânea de poesias para crianças, em que o pesquisador analisou elementos como rimas, métrica e aliterações, concluindo que a poesia é essencial para o ensino e a aprendizagem, indicando a necessidade de um planejamento didático que aborda a diversidade estética da poesia para enriquecer o ensino da leitura e da escrita criativa.

O estudo realizado na Universidade Federal de Campina Grande, de autoria de Cruz (2022), *Crianças e experiências brincantes nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do campo*, traz as experiências lúdicas de crianças nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola rural a partir de “experiências brincantes”, as quais se referem a atividades lúdicas livres e espontâneas das crianças, envolvendo brinquedos, brincadeiras, interações com colegas e o ambiente escolar rural. O objetivo consistiu em analisar como essas experiências são vividas pelas crianças e percebidas pelas professoras nos anos iniciais do Ensino Fundamental; a pesquisa, qualitativa e explicativa, foi desenvolvida em duas etapas: exploratória e de campo. A pesquisa revelou que a noção de diversidade na Educação do Campo ainda não abrange totalmente a pluralidade das experiências infantis rurais, destacando a importância de investigar e discutir as características das infâncias no campo.

Moraes (2024) construiu sua pesquisa baseada na relação entre a poesia e a obra literária de Tatiana Belinky, com a leitura do livro *A cesta de dona Maricota*. A proposta era, por meio da interação com a história, alfabetizar letrando, trazendo elementos da cultura dos sujeitos da pesquisa e que valorizassem a cultura local. As situações vivenciadas em sala de aula despertaram o interesse em pesquisar e escrever sobre o tema, compartilhando com os leitores diversas formas de trabalhar a leitura, a alfabetização e o letramento literário no ambiente rural, com o objetivo de transformar alunos em leitores. O conto de repetição foi

escolhido como elemento de sensibilização para a aprendizagem da leitura e da escrita. A dissertação, cuja metodologia assumiu viés qualitativo, caracterizou-se pela pesquisa-ação participante e foi desenvolvida em 2023 em uma turma de segundo ano. Os resultados mostram que o uso de gêneros textuais familiares aos alunos torna as aulas mais agradáveis e significativas, promovendo interesse e participação.

Na base de dados do Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-CAPES (Apêndice A), iniciamos a pesquisa com as palavras “poesia” e “escola do campo”, mas não tivemos nenhum resultado. Seguimos a busca alterando o segundo descritor, deixando somente a palavra “escola”. A partir dessa nova tentativa, foram localizados 35 resultados, sendo dezessete dissertações. Selecionamos desse *corpus* somente duas dissertações, mas, ao lê-las, observamos que não se relacionavam ao objeto de estudo. Em nova pesquisa, retiramos a palavra “escola”, trocando para “alfabetização”, resultando em dois estudos. Desses, somente um tinha entrelaçamento com objeto de pesquisa do nosso estudo. Nessa base, não colocamos um delimitador de tempo da produção acadêmica já realizada, tendo em vista os poucos resultados obtidos nas primeiras tentativas.

A dissertação encontrada nessa base foi produzida por Gonçalves (2022), intitulada *Literatura Infantil e Alfabetização: Mediação de Leitura da obra Meu Bicho de Estimação, de Yolanda Reyes*. Nela, o pesquisador examinou como a mediação da leitura literária pode ser usada como uma ferramenta pedagógica para apoiar a alfabetização e a formação de leitores, com foco na literatura infantil no primeiro ciclo do Ensino Fundamental. A pesquisa investigou como o texto literário é utilizado nessa fase e suas contribuições para a formação de jovens leitores, por meio de práticas de mediação realizadas pelo professor alfabetizador. Metodologicamente, a pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, incluindo métodos etnográficos, de pesquisa-ação e de análise de conteúdo. O estudo foi realizado em uma turma do primeiro ano de uma escola pública, usando estratégias de leitura da obra *Meu bicho de estimação*, de Yolanda Reyes, e análise dos resultados obtidos. Os resultados mostraram que as estratégias de leitura são eficazes para envolver os leitores com o texto literário e, consequentemente, melhorar a compreensão leitora.

Foram realizadas também pesquisas no banco de teses e dissertações do Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), que, desde sua fundação, em 1990, mantém um setor de documentação e memória. Esse acervo é considerado um dos mais importantes do Brasil na área de alfabetização, leitura e escrita. Disponível na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), ele oferece a estudiosos e

pesquisadores acesso a toda a produção acadêmica sobre alfabetização gerada nos cursos de pós-graduação.

No CEALE (Apêndice A), foram encontradas dez dissertações que dialogavam com “poesia” e “alfabetização” ou “educação do campo”; porém, ao analisar, a partir dos resumos dos trabalhos, o *corpus* dos estudos, foi possível observar que estavam mais voltados às práticas alfabetizadoras com vistas à formação docente, estabelecendo pouca relação com a proposição desta investigação. Assim, analisamos apenas uma dissertação que discorre sobre alfabetização. O estudo de Sabchuk (2016), *A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da zona rural seguindo os parâmetros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)*, investigou resultados de aprendizagem de leitura e de escrita de crianças da zona rural no 1º ano do Ensino Fundamental, quando alfabetizadas em uma escola urbana, seguindo as diretrizes do Pacto pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A pesquisa-ação começou com uma avaliação diagnóstica no início do ano letivo para verificar os níveis de escrita dos alunos, conforme a Teoria da Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1985). Em seguida, foram planejadas atividades focadas em oralidade, leitura e escrita, baseadas nas recomendações do PNAIC. Os resultados mostraram a evolução de cada aluno após a intervenção, destacando as estratégias didáticas utilizadas e suas implicações na prática do professor alfabetizador.

Por fim, na base de dados Scielo (Apêndice A), com os descritores “poesia” e “alfabetização”, não houve resultados; tampouco, com os descritores “letramento” e “literatura”. Foi necessário utilizar outros descritores, como “poesia” e “criança” e “poesia” e “ensino”, para que aparecesse dois resultados: um artigo de Ramos e Marangoni (2016) e outro de Alves (2014). O artigo de Ramos e Marangoni (2016) versa sobre a compreensão dos estudantes do 4º ano do Ensino Fundamental, a partir da leitura de poemas que passam a experimentar o poético. As leituras foram realizadas a partir de uma seleção de obras poéticas selecionadas presente no acervo pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE). O artigo propõe procedimentos mediadores para o poema "O eco", de Cecília Meireles, problematizando o letramento poético. A proposição do estudo justifica-se em virtude de a formação de leitores ser um desafio para o âmbito educacional e aponta caminhos para o desenvolvimento do poético, que tende a ser pouco explorado na escola.

O estudo de Alves (2014) apresenta uma pesquisa voltada ao ensino de literatura no nível médio, bem como o resultado de um levantamento sobre o impacto do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) no ensino de literatura em cinco escolas públicas de Campina Grande, Paraíba. Foram observados os possíveis usos do acervo desse importante

programa de socialização de obras literárias no trabalho com o texto literário é apresentada uma proposta de abordagem de um livro de poemas. O intuito foi, a partir de um diagnóstico das pesquisas sobre o trabalho com o poema e do aproveitamento (ou não) do acervo do PNBE no Ensino Médio, apontar algumas perspectivas metodológicas de trabalho com a poesia, privilegiando o diálogo texto-leitor.

O que podemos observar é que o Estado do Conhecimento mostra um recorte das pesquisas produzidas no Brasil ao longo dos anos, marcando a relevância do estudo acerca da poesia em turmas de alfabetização. Contudo, ressaltamos que há poucas pesquisas voltadas às práticas alfabetizadoras e a vivências estéticas com textos poéticos na educação do campo. A ausência se dá porque, historicamente, a Educação do Campo está fortemente ligada à luta de movimentos sociais como o dos ribeirinhos, dos povos indígenas, de pequenos produtores rurais entre outros povos menos favorecidos quanto à distribuição de terras e que lutam pela igualdade social. Por isso, quando fizemos o Estado do Conhecimento, os estudos encontrados abarcavam predominantemente essas desigualdades e a alfabetização, em especial, a de adultos. A ausência de estudos que explorem a mediação literária pela poesia na educação no campo torna esta investigação importante, pois as crianças que frequentam a escola do campo também têm direito à arte e o direito à literatura. Isso nos leva, como proponentes deste estudo, a refletir sobre a importância de compreender a presença da poesia em uma escola do campo, onde a pesquisadora atua.

1.3 ALINHAVANDO A METODOLOGIA DE PESQUISA

Imbuídas de leituras acerca da mediação literária por meio da leitura de poesia e pela ausência de estudos sobre essa ação em escolas no campo, encontramos nosso objeto de estudo. Para tanto, necessitamos de um espaço para a construção da empiria neste lugar peculiar, pouco explorado, que nos permitisse perceber as reverberações da leitura de poesia. Sendo docente de uma turma de primeiro ano lecionando em uma escola do campo, encontramos o cenário da investigação.

Mas como transformar uma sala de aula em cenário de investigação para uma dissertação? Como transformar a prática docente em objeto de estudo? Essas são questões que mobilizam a construção desta dissertação. Como docente que atua diariamente em sala de aula e enxergando os textos poéticos em sua potencialidade em processos educativos, surge o problema de investigação desta pesquisa no qual damos destacamos: *que repercussões são*

percebidas, a partir de proposições com textos poéticos presentes no acervo do PNLD 2023 e vivenciadas em turma de primeiro ano?

Com base no panorama gerado por meio das pesquisas realizadas no PPGEdu e dos estudos localizados nas bases de dados, bem como com a explicitação do problema de pesquisa, definimos como objetivo geral deste estudo: *compreender repercussões de vivências de poesia em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental*.

Elencamos, para explicitar essa intenção, os seguintes objetivos específicos:

- i) Explicitar fundamentos e princípios teóricos que se referem ao direito à literatura, à poesia infantil e à leitura literária.
- ii) Reconhecer elementos que potencializam o letramento literário em obras poéticas selecionadas pelo PNLD Literário 2023.
- iii) Compartilhar as aprendizagens percebidas dos participantes a partir das vivências vividas no ateliê de leitura.

É importante destacar que esta investigação pretende ampliar a compreensão do letramento, sobretudo o literário, bem como a promoção de vivências estéticas no primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola do campo. Cabe lembrar que a pesquisadora é também professora que atua em uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental em uma escola situada em área rural. Almejamos que a sala de aula seja o cenário de investigação para pensar processos educativos nessa etapa da Educação Básica.

Para tanto, o percurso metodológico escolhido foi a pesquisa-ação. A escolha dessa metodologia ocorreu pelo fato de a investigadora do estudo perceber que lhe faltavam subsídios teóricos que fundamentassem a compreensão do que é o texto poético. Apesar de, em sua ação docente, apresentar conceitos sobre poesia às crianças, não percebia a potência da poesia para além dos aspectos morfológicos do texto. Compreendendo que havia uma lacuna entre o entendimento no que se refere à poesia e sua ação pedagógica, observamos que era necessário escolher uma abordagem metodológica que incluísse todos os sujeitos da pesquisa (professora e estudante), para que todos fossem transformados durante o percurso desta investigação.

Originária das décadas de 1940 e 50, esta metodologia tem como característica uma forma de pesquisa sobre os efeitos ou resultados de várias ações, cujo objetivo seria promover a mudança da própria condição social. Um exemplo de pesquisa-ação é quando o professor identifica em sala de aula um problema de ensino ou aprendizagem. O professor pode identificar achados por meio da observação de elementos ou posturas específicas na sala de

aula, como participação de alunos, formação de grupos, uso do livro-texto ou outros materiais de ensino, ou os tipos de perguntas geradas. A pesquisa-ação é um processo cíclico que requer revisão e sistematicidade.

Utilizamos a pesquisa-ação como inspiração, embora reconheçamos que sua escolha possa representar um risco metodológico. Sabemos que, no cerne do estudo, está a relação entre a percepção dos sujeitos envolvidos diante de um mesmo problema. Em vista que a pesquisa se destina a crianças pequenas e recém inseridas no ambiente escolar, pressupomos uma ausência de familiaridade ou compreensão aprofundada acerca da leitura poética porém reconhece-se, por parte do docente, um interesse legítimo em investigar essa temática. É importante deixar registrado que, ao adotar essa abordagem metodológica, buscamos seguir todos seus passos. No entanto, reconhecemos que não conseguimos abarcar completamente o núcleo central do objetivo da pesquisa-ação: a resolução de um problema coletivo.

Ainda assim, entendemos que o professor-pesquisador (ou aquele que se coloca a serviço da pesquisa) frequentemente precisa passar por um processo de rigor científico no percurso metodológico escolhido. Isso implica dialogar com diversas vertentes metodológicas envolvidas em uma pesquisa científica. Por essa razão, não abandonamos a pesquisa-ação como abordagem, pois acreditamos que ela é a mais adequada para o grupo de crianças envolvidas, em parceria com a pesquisadora que vivenciou e experienciou a leitura de poesias no ateliê. A luz do autor, compreendemos que, “para não ter ambiguidade, uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação” (Thiollent, 2003, p. 15).

Com base nos estudos de Thiollent (2003), ao realizar uma pesquisa-ação, o pesquisador observa alguns passos que são importantes e definem o modelo de pesquisa escolhido. O primeiro é a identificação do problema, quando o pesquisador identifica o problema e gera a pergunta da pesquisa, seu objetivo e escopo; o segundo é a construção de dados. Os dados são obtidos a partir de múltiplas fontes, como, utilizando, por exemplo, entrevistas, diários de campo, arquivos escolares, pautas, agendas, atas e registros de encontros e reuniões, notas de campo, fotografias, gravações audiovisuais, registros de frequência de alunos e funcionários e amostras de trabalhos dos alunos, projetos escolares entre outros.

Para esta pesquisa, com vistas à construção de dados, foi utilizado um diário de campo, no qual foram escritas as observações realizadas pelos sujeitos da pesquisa ao longo do Ateliê de Leitura bem como o registro de atividades como desenhos, escrita de palavras e frases, construção de personagens a partir de materiais alternativos, registros fotográficos e

filmicos entre outros recursos para subsidiar esta etapa da investigação. A pesquisa-ação de Thiollent (2003) tem doze passos para a organização. No Quadro 1, descreveremos quais são eles, o que propõem e os capítulos contemplados com cada fase.

Quadro 1 - Etapas da pesquisa-ação articuladas ao espaço de predominância deste estudo (continua)

Fase	Etapa realizada	Espaço de predominância
1-Fase exploratória	Consiste em descobrir o campo da pesquisa os interessados e as expectativas deles e estabelecer um primeiro diagnóstico da situação dos problemas prioritários e eventuais ações. (Thiollent, 2003, p. 48).	Capítulo 1
2-Tema da pesquisa	É a designação do problema prático e da área de conhecimento a ser abordada. (Thiollent, 2003, p. 50).	Capítulo 1
3-A colocação dos problemas	Trata-se de procurar soluções para alcançar o objetivo ou realizar uma possível transformação dentro da situação observada. (Thiollent, 2003, p. 53).	Capítulo 1
4- O lugar da teoria	O papel da teoria consiste em gerar ideias e hipóteses ou diretrizes para orientar a pesquisa e as interpretações. (Thiollent, 2003, p. 55).	Ao longo de todos os capítulos, em especial, no capítulo 2
5-Hipóteses	Uma hipótese é simplesmente definida como suposição formulada pelo pesquisador a respeito de possíveis soluções a um problema colocado na pesquisa, principalmente ao nível observacional. (Thiollent, 2003, p. 56)	Capítulo 1 e 3
6-Seminário	O papel do seminário consiste em examinar, discutir e tomar decisões acerca do processo de investigação. (Thiollent, 2003, p. 57)	Capítulo 4
7-Campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa	A delimitação do campo de observação empírica no qual se aplica o tema da pesquisa é objeto de discussão entre os interessados e os pesquisadores. (Thiollent, 2003, p. 61)	Capítulo 3
8- Coleta de dados	A coleta de dados é efetuada por grupos de observação e pesquisadores sobre o controle de seminário central. Existem diversas técnicas antropológicas: observação participante, diários de campo e histórias de vida. (Thiollent, 2003, p. 64)	Capítulo 3
9- Aprendizagem	As lições investigadas envolvem produção e circulação de informação, elucidação e tomada de decisões e outros aspectos supondo uma capacidade de aprendizagem dos participantes. Nas condições peculiares da pesquisa-ação, essa capacidade é aproveitada e enriquecida em função das exigências da ação em torno da qual se desenrola a investigação. (Thiollent, 2003, p. 66)	Capítulo 4

(conclusão)

10-Saber formal/saber informal	Dentro da concepção da pesquisa-ação, o estudo da relação entre o saber formal e saber informal visa a estabelecer ou melhorar a estrutura de comunicação entre dois universos culturais: os dos especialistas e os dos interessados. (Thiollent, 2003, p. 67)	Capítulo 4
11- Plano de ação	Ação corresponde ao que precisa ser feito ou transformado para realizar a solução de um determinado problema. Para tanto, é necessário levar em conta o aspecto sociocultural do seu contexto de uso. (Thiollent, 2003, p. 70)	Capítulo 3 e 4
12-Divulgação externa	Além do retorno da informação aos grupos implicados, também é possível mediante acordo prévio dos participantes divulgar a informação externamente em diversos setores indicados como por exemplo em conferências, em congressos etc. (Thiollent, 2003, p. 71)	Capítulo 4 (Conclusão e divulgação futura)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A pesquisa ocorrerá em ambiente escolar no qual foram pensados momentos em que a criança poderá vivenciar uma experiência estética a partir da ludicidade e da brincadeira, havendo momentos de sistematização das aprendizagens, tais como o registro escrito, desenhos, moldagens de materiais diversos e rodas de conversa, que possibilitam aos estudantes a expressividade oral, que é elemento fundamental nesta faixa etária. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e aprovado conforme Parecer Consubstanciado Número 7.0020.056.

Ancoradas na metodologia escolhida, desenvolvemos um Ateliê de Leitura a partir de textos poéticos presentes no acervo do PNLD 2023. Foram escolhidas cinco obras literárias do referido acervo, que apresentam em seu *corpus* textos poéticos e planejados dez encontros, nos quais as crianças e a professora vivenciaram a leitura de textos poéticos.

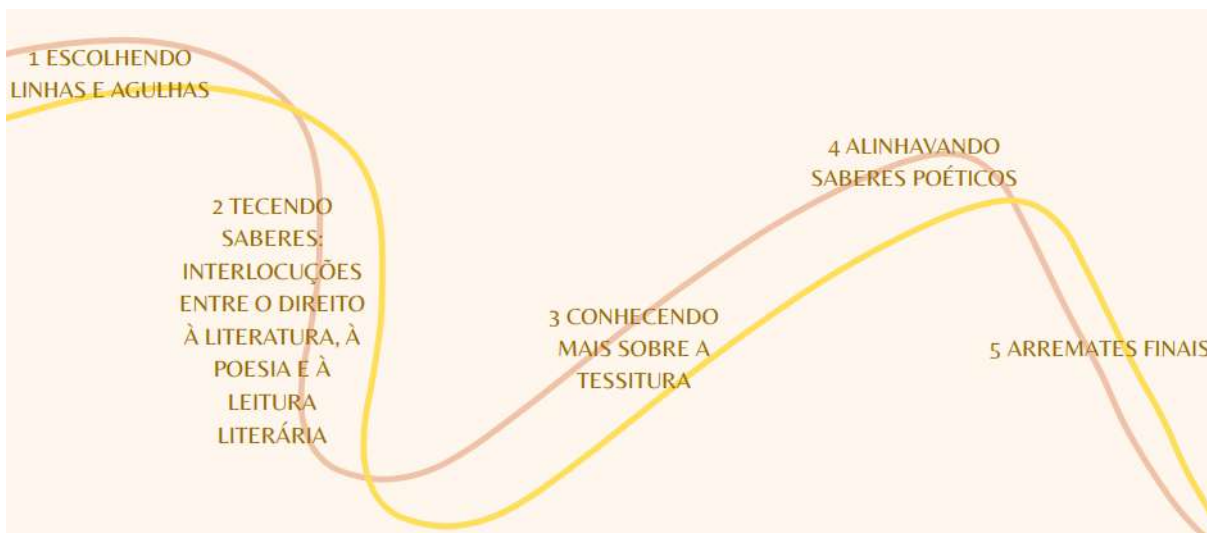
Na sequência, são apresentados brevemente os capítulos desta investigação, com vistas a sua organização.

1.4 CERZINDO OS CAPÍTULOS

Com o intuito de organizar os conceitos trazidos por esta pesquisa, fez-se necessária a organização dos capítulos, os quais guiarão a escrita deste trabalho. Cada capítulo contemplará um objetivo específico da proposta de mediação, dialogando com os autores escolhidos, bem como articulando conceitos e saberes. Na Figura 2, A organização dos

capítulos se revela na metáfora da tessitura, que entrelaça e confere coesão à totalidade da escrita deste estudo.

Figura 2- Artesania como fio condutor entre os capítulos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

No primeiro capítulo, intitulado *Escolhendo linhas e agulhas*, constam a introdução, a justificativa, o problema, os objetivos (geral e específicos), Estado do Conhecimento e o delineamento metodológico.

O segundo capítulo, chamado *Tecendo saberes: interlocuções entre o direito à literatura, a poesia e a leitura literária*, apresenta as concepções de literatura, de poesia e do jogo, dialogando com a poesia infantil e a compreensão do que é a leitura literária.

O terceiro capítulo, *Conhecendo mais sobre a tessitura*, versa sobre potências estéticas das obras poéticas selecionadas do PNLD Literário 2023, apresentando campo de pesquisa e método detalhados.

O quarto capítulo, nomeado *Alinhavando saberes poéticos*, descreve como aconteceram as oficinas, analisando as singularidades do vivido e fazendo a análise dos dados coletados. Neste capítulo, são trazidas as percepções da relação dos estudantes com os textos poéticos como experiência estética, a partir da interação com as obras poéticas.

Por fim, trazemos os *Arremates finais*, em que rememoramos o percurso vivido e fazemos o fechamento da investigação com algumas conclusões.

2 TECENDO SABERES: INTERLOCUÇÕES ENTRE O DIREITO À LITERATURA, À POESIA E À LEITURA LITERÁRIA

*Um passarinho me contou
que a ostra é muito fechada,
que a cobra é muito enrolada,
que a arara é uma cabeça oca,
e que o leão marinho e a foca...
Xô, passarinho! Chega de fofoca!*

José Paulo Paes

Não haveria melhores versos do que os escritos por Paes (1996), no poema Passarinho Fofoqueiro, para pensar uma das facetas da poesia para crianças. Nele, somos deslocados para um espaço singular de visualização a partir do olhar de um passarinho que compartilha suas percepções sobre outros animais. Essa é a beleza do texto poético que nos conecta por múltiplos sentidos, trazendo diferentes significados. Conseguimos perceber um olhar curioso e divertido dos personagens, revelando traços caricatos de alguns animais, como se fossem reflexos de comportamentos humanos. Além disso, percebemos a ludicidade presente nos versos, emanando um tom leve e bem-humorado.

Nota-se também a personificação dos animais, como a ostra “fechada” ou a cobra “enrolada”, que nos convidam a refletir sobre os estereótipos. A musicalidade e o ritmo dos versos estão presentes marcando o poema. No último verso, o autor encerra o texto de forma direta e objetiva, como quem quer dar um basta à fofoca do passarinho, encerrando o ciclo de julgamentos do personagem frente aos outros animais. Com esse fim, refletimos sobre o texto e ele nos atinge de diversas formas. Em apenas seis versos, consegue emanar múltiplos significados e essa é, justamente, a potência da poesia. Trata-se de um texto literário único, que integra um vasto repertório de modos de escrever pertencentes à literatura.

A literatura, com todas suas formas, ultrapassa barreiras culturais e sociais e desempenha papéis variados na história da humanidade. Ela pode ser aceita como um direito fundamental, além de uma expressão artística rica e complexa. Quando pensamos, por exemplo, na poesia como uma arte, somos convidados a explorar não só sua beleza e criatividade, mas também como ela pode ajudar na constituição da nossa humanidade desde a infância.

A poesia infantil, por exemplo, é um ponto de partida para introduzir as crianças no mundo literário. Ela também destaca a importância do jogo e do lúdico no processo de

aprendizado e na formação de leitores literários. Para entender esses conceitos, sugerimos um diálogo entre o direito à literatura, examinando a poesia como uma expressão artística e a importância da poesia infantil como uma linguagem que as crianças usam. Além disso, consideramos a relevância da leitura de poesias para o desenvolvimento do repertório cultural das crianças e para o enriquecimento literário.

A composição deste capítulo foi realizada a partir da interseção entre os estudos de Candido (2011), sobre o direito à literatura; de Paz (1982), sobre a natureza da poesia; sobre o jogo, por Huizinga (2000); a poesia infantil, com base em Bordini (1991), Ramos (2010), Zilberman e Magalhães (1984); e questões atinentes à dimensão da leitura literária, por Nietzel e Ramos (2022), Petit (2024) e a importância do ensino da literatura, em especial, a literatura infantil para os acadêmicos do curso de Pedagogia por Saldanha (2018). Apresentamos o PNLD e a escolha das obras presentes neste acervo, promovendo um diálogo entre Cosson (2022), sobre o letramento literário e Vygotsky (2018) acerca da criação e da imaginação e que podemos observar sua organização na Figura 3.

Figura 3- Organização do segundo capítulo



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Iniciamos, em seguida, uma exposição sobre o que é a literatura e por que ela é considerada um direito humano.

2.1 A LITERATURA COMO DIREITO HUMANO

A Declaração Universal dos Direitos Humanos foi criada após a Segunda Guerra Mundial, no ano de 1948, em um período marcado por grande destruição e reflexão sobre as atrocidades cometidas durante o conflito. O principal objetivo era definir um padrão global de direitos que todos os seres humanos deveriam ter, independentemente de sua nacionalidade, etnia, religião ou qualquer outra característica.

Esse documento serviu como indicador de vários direitos humanos violados durante o período da guerra, fortalecendo o ativismo que atuava na busca de melhorias para a humanidade e no combate às desigualdades. Ele conta com trinta artigos que abordam questões relativas aos direitos básicos de todos os seres humanos. Entre as diversas pautas que a Declaração propõe, estão questões relativas à liberdade religiosa, liberdade de expressão, direito à propriedade e condenação de práticas como a tortura e a escravidão.

O acesso a esse documento é amplamente divulgado, em especial, no *site* das Nações Unidas, contendo em seu próprio *corpus* os artigos escritos diretamente na interface da página virtual. De entre os 30 artigos da Declaração, destacamos o Artigo 19, no qual é expresso que “todo o ser humano tem o direito à liberdade de opinião e expressão” (1948). A liberdade de pensamento e de expressão inclui o acesso à literatura e a possibilidade de se expressar por meio dela. O acesso a um ensino de qualidade contribui para que as pessoas ampliem seus conhecimentos a partir do acesso à literatura. Mas por que a literatura é considerada um direito humano?

Passados 50 anos da promulgação da Declaração, Candido (2011, p. 172) foi convidado a palestrar em um evento e tomou para si a tese de que a literatura é um direito humano. O autor expôs que “os direitos humanos existem para promover uma solução das grandes desarmonias que geram a injustiça contra a qual lutam os homens de boa vontade”, ou seja, os direitos humanos existem para mudar a realidade, sinalizando afastar-se do campo teórico da própria Declaração para pô-la em prática, transformando-a. Ele afirmou que os direitos humanos partem do pressuposto de reconhecer que aquilo que consideramos indispensável para nós é dispensável para outros e o erro das pessoas é acreditar que seus direitos são mais urgentes do que os do próximo.

O autor compreende que o ser humano tem direitos que define como incompressíveis (Candido, 2011, p. 175), tais como a moradia, o alimento, o vestuário, a instrução, entre outros e bens compressíveis, como os cosméticos e os enfeites. O autor afirma algo importante para a compreensão das diferenças entre esses direitos, pois cada época e cultura

definem, de acordo com as classes sociais, o que é mais importante como direito. Ou seja, as classes sociais com maior instrução definem para as classes sociais mais baixas o que é ou não de direito. Ora, se queremos uma sociedade mais justa, devemos pensar nos direitos na perspectiva de atingir não só nossas individualidades, mas o coletivo, para que todos possam se beneficiar deles.

E é neste ponto que a percepção do autor sobre o direito à literatura é efabulada, pois se para superar as desigualdades sociais todas as pessoas devem ter acesso aos direitos fundamentais, sem discriminação de raça, cor, religião, elas também devem ter acesso a todos aos bens culturais produzidos pela humanidade, como a literatura, que antes da Declaração dos Direitos Humanos, estavam restritos a classes sociais com maior poder. Candido (2011, p. 176) expõe que “vista desse modo, a literatura aparece como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos, não há povo e não há homem que possa viver sem ela”. Por isso que a literatura estaria presente sempre e em todos os momentos da vida humana.

Como nos sonhos, o imaginário cria um universo ficcional e poético para eruditos e analfabetos, independentemente do desejo, a literatura é o sonho acordado das civilizações. Assim como o sono que regula a humanidade equilibrando a psique das pessoas, a literatura é o equilíbrio social, por isso ela é fator indispensável de humanização pois o homem confirma sua humanidade de maneira consciente e inconsciente de acordo com a sociedade em que está inserido. E cada sociedade cria suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas com base em suas crenças, nos sentimentos e nas normas. De acordo com Candido (2011, p. 177)

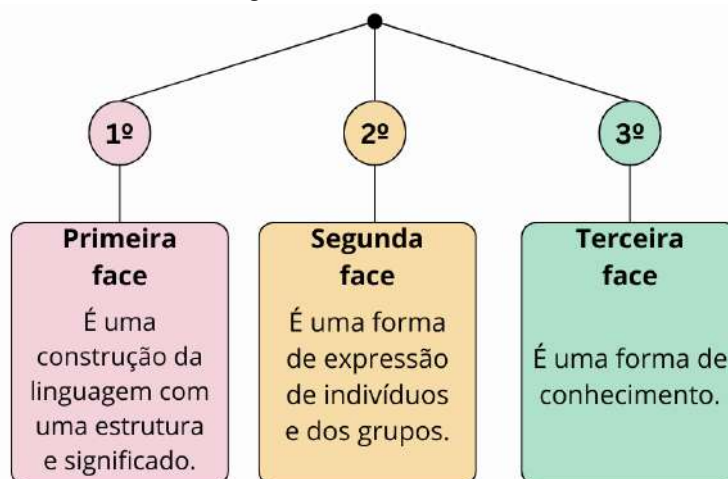
Nas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática. A literatura confirma e nega, propõe e denuncia, apoia e combate, fornecendo a possibilidade de vivermos dialeticamente os problemas.

A literatura, como alerta Candido (2011), pela sua complexidade, tende a desempenhar dois papéis: se, por um lado, confirma algo; por outro, nega esse algo. Ela propõe a discussão acerca da ambiguidade e das incertezas que nos constituem como seres humanos que somos. Ela tem uma função que não é uma experiência inofensiva, mas é uma aventura. Em síntese, tem papel transformador, seja seguindo as convenções impostas pelos gêneros, seja subvertendo pelo modo inaugural com que cada obra literária é escrita e apresentada ao público.

A literatura segue ou não convenções, contudo, pode contribuir para transformar a realidade de quem lê, pois expõe a complexidade da natureza humana, que problematiza sua

natureza contraditória e humanizadora. Ela possui três faces: (1) uma construção com estrutura e significado; (2) uma forma de expressão de indivíduos e dos grupos; e, ainda, (3) uma forma de conhecimento (Candido, 2011, p. 178).

Figura 4 - Faces da literatura



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, com base em Candido (2011).

Quanto à primeira face da literatura, Candido (2011, p. 179) explica que toda obra literária é uma espécie de objeto construído e o poder humanizador está nessa construção. Quando o poeta e o narrador elaboram uma estrutura de texto, a partir de um modelo de coerência gerado pela força das palavras organizadas, é possível ao leitor abstrair sentido e pensar em palavras como tijolos de uma construção que representam o modo de organizar a matéria; enquanto organização, exerce um papel de ordenação na mente. Ao acessar o texto, o leitor consegue compreender a mensagem trazida por quem escreve com base na organização verbal, compreendendo o significado da mensagem. Ele complementa essa ideia expondo que “o caráter de *coisa organizada* da obra literária nos deixa mais capazes de ordenar a nossa própria mente e sentimentos e, em consequência disso, somos capazes de organizar a nossa visão de mundo” (2011, p. 179, grifos do autor). O papel humanizador da literatura está na compreensão da organização das palavras da obra literária, que traduz inquietações humanas, pois nos torna mais hábeis na organização da nossa mente e das emoções que sentimos, resultando na compreensão e na organização da nossa percepção de mundo.

Frente a isso, essa face da literatura está relacionada à forma de expressão dos indivíduos que comunicam a mensagem. Candido (2011, p. 180) expõe que “o conteúdo só atua por causa da forma, e a forma traz em si, virtualmente, uma capacidade de humanizar devido à coerência mental que pressupõe e que sugere”. A forma é o meio pelo qual o

conteúdo é apresentado, ou seja, a mensagem só é significativa pela maneira como ela é produzida. Ela deve ser compreensível para quem a acessa, ajudando o interlocutor a ligar-se emocional e intelectualmente à mensagem implícita, trazendo significados para quem a lê. Ela precisa ser coerente, porque a maneira como se apresenta pode influenciar as percepções e compreensões da mensagem para quem a recebe. Dessa forma, um texto bem construído manifesta a expressão do indivíduo que o escreve, e o produto do que foi redigido comunica algo de maneira clara, melhorando a comunicação.

Por fim, a terceira face da literatura apresenta-se como uma forma de conhecimento. Essa forma vai além de passar uma mensagem compreensível a quem lê. De acordo com Candido (2011, p. 182), “ela reverbera no nosso consciente e no inconsciente, contemplando um enriquecimento que é difícil de avaliar”. Conforme o autor, as produções literárias cumprem necessidades do ser humano através dessa apropriação, melhorando a percepção e a visão do mundo. O processo de humanização a partir da literatura contribui para o desenvolvimento dos indivíduos, promovendo reflexão, conhecimento, capacidade de compreender e resolver problemas, apreciação estética, senso do que é belo, a partir dos sentidos trazidos pelo texto; enfim, a percepção de sentimentos seus e dos outros, entre outras aprendizagens.

Por fim, Candido (2011, p. 188) explica que a literatura é rica e importante e produz nas pessoas uma capacidade de compreensão da natureza, da sociedade e de seu semelhante. A literatura corresponde a uma necessidade universal pelo fato de dar forma aos sentimentos e à visão do mundo, ela nos liberta e, portanto, nos humaniza. Negá-la é distanciar-se da nossa humanidade e de nós mesmos. Além disso, ela é instrumento consciente da exposição das mazelas sociais e da restrição de direitos de diversos povos, denunciando, por meio da escrita, desigualdades sociais muito presentes em nossa sociedade.

Compreendendo a importância da literatura como direito humano a partir dos estudos de Candido (2011), entendemos que ela é um direito das infâncias. A literatura desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das crianças, tanto emocional quanto socialmente. Ela abre portas para um mundo mais amplo, promove a criatividade e o pensamento crítico e contribui na formação da identidade. Além disso, ela possibilita a inclusão social e cultural, buscando garantir que as crianças, independentemente de sua classe social, tenham a chance de vivenciar experiências enriquecedoras através do acesso aos livros.

A literatura, além disso, promove o letramento literário e o desenvolvimento de competências linguísticas, bem como uma compreensão mais profunda do mundo ao seu redor. A literatura está relacionada ao direito ao lazer e ao descanso, reconhecidos como

direitos das crianças. Entendemos que, em sua prática pedagógica, o professor deve garantir o acesso à literatura, pois, além de desfrutar da cultura e da arte, oferece um caminho para a construção de uma sociedade mais justa e democrática contribuindo para que as crianças tenham oportunidades de crescer, aprender e contribuir para o mundo.

No tópico seguinte deste capítulo, trazemos a poesia como uma forma de expressão artística da linguagem e sua relação com o jogo.

2.2 A POESIA COMO ARTE E O JOGO

No subcapítulo anterior, tratamos da literatura como um direito, pois a efabulação nela contida coloca nossa humanidade em cena. A literatura é uma arte que se expressa a partir da linguagem, ou seja, é a arte da palavra. Ela pode se apresentar em diferentes estilos, como em narrativas, contos, versos, poemas entre outros. Para este tópico, trazemos uma breve apresentação sobre a poesia e o jogo.

Paz (1982, p. 15) argumenta que “a poesia é conhecimento, salvação, poder e abandono, ela é uma experiência, um sentimento, uma emoção, pensamento não dirigido, uma analogia, uma visão, uma experiência, é a consciência de ser algo mais que a passagem”. Nesse sentido, percebemos que a linguagem poética se apresenta de maneira a expor sentimentos que transcendem a ideia de um texto prescritivo, pois a poesia revela a subjetividade do ser e se materializa na escrita. A linguagem poética não tem a intenção de trazer uma mensagem clara para todos os leitores, uma vez que sua mensagem se manifesta de maneira subjetiva e imprecisa para quem a lê.

Nem todo poema contém poesia, alerta Paz (1982, p. 16). O poema é a forma como a escrita se apresenta em versos. Apesar de ser um gênero literário que se oferece com algumas regras em sua composição, nem sempre a mensagem trazida pelo poeta contém poesia. Para reforçar essa ideia, Paz (1982, p. 16) assevera que não “há máquinas de rimar, mas de poetizar”, isto é, apesar de o texto poético se apresentar em um modelo, nem toda mensagem é poética. Ele também se refere às paisagens e às pessoas, que podem ser poesia, em que, nas palavras do autor, significa “poesia sem ser poemas”. O poeta, quando consegue enxergar as nuances presentes, sensível a esses fatos, transforma a poesia em arte.

Paz (1982, p. 18) expõe que os textos poéticos se apresentam de múltiplas formas, mas não é possível uma categorização deles, porque poderíamos buscar um modelo de poesia, o que não é sua função. O autor pontua que cada poesia tem sua característica e se apresenta como resultado de algo único, que não pode ser repetido. Pensamos que, se a natureza da

poesia é singular, é compreensível que não haja um lugar comum para encaixar o que é a poesia em um modelo, pois ela é a mensagem expressa do imaginário do poeta, é o que está em sua mente logo não há uma regra para essa expressão.

Para reforçar a ideia do caráter único da poesia, Paz (1982, p. 19) apresenta um breve relato sobre os estilos de escrita do texto poético no viés histórico, no qual há autores contemporâneos de uma determinada época histórica que escrevem de formas distintas, mas isso não tira o caráter poético da sua escrita. O autor complementa reforçando essa característica, dizendo que os poemas são produtos humanos, como os quadros de pintores e cadeiras de carpinteiros, de forma que cada poeta escreve de maneira que nem sempre se relaciona com uma outra técnica.

Por seu caráter único, nem sempre conseguimos definir de uma maneira simples o que é poesia, pois depende, também, da percepção de quem a lê e de como isso reverbera no leitor, sendo uma forma de expressão da arte em diversos estilos. Paz (1982, p. 21) ainda explica que uma escultura, uma dança e uma pintura são, à sua maneira, formas poéticas. Portanto, se as diversas formas de arte citadas pelo autor trazem uma expressão poética, podemos dizer que os poemas são uma linguagem de apreciação estética, pois nos mobilizam de diversas maneiras.

Se a poesia nos mobiliza, ela poderia se relacionar com o jogo? Huizinga (2000) apresenta a natureza da criação poética. Ele traz a ideia de que o jogo é mais perceptível na infância e que a esfera lúdica vai se perdendo à medida que a complexidade da vida vai aumentando. É como se no mundo adulto nós vestíssemos uma máscara social de seriedade e, por nos adequarmos ao mundo com toda sua complexidade, deixamos de ser seres lúdicos e poéticos. Huizinga explica que "para compreender a poesia precisamos ser capazes de envergar a alma da criança, precisamos ser capazes de envergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica e admitir a superioridade de sabedoria infantil sobre adulto" (Huizinga, 2000, p. 133).

De acordo com ele, "a poesia desempenha uma função vital que é social e litúrgica ao mesmo tempo" Huizinga (2000, p. 134). Ela exprime a fala dos homens como uma maneira de divertimento, de competir uns com os outros, de relacionar-se com outros indivíduos. Pode ser vista como uma expressão da arte, mas também como uma forma de interação mediada pela linguagem poética. O autor reforça a função da poesia, explicando que os povos antigos a utilizavam como forma de expressão em discursos, cerimônias, rituais, através de oradores em festas que eram públicas. Destaca que a poesia ainda não era vista como algo estético, mas relacionada ao ritual presente em forma de hinos, bem como nas diversões sociais, em

competições entre os clãs, ou seja, a poesia tinha uma função de identidade entre esses grupos através de uma tradição oral.

Huizinga (2000, p. 147) explica que o jogo pode ser compreendido como “uma atividade que se processa dentro de certos limites temporais e espaciais, segundo uma determinada ordem e um dado número de regras aceitas, e fora da esfera da necessidade ou utilidade material”. Isso quer dizer que o jogo desempenha um papel na esfera lúdica, pois está a serviço do divertimento, da alegria, da distração. O ambiente do jogo é descontraído e descompromissado, permeado de entusiasmo. Por todas essas qualidades do jogo, percebemos que é semelhante à criação poética e sua construção ocorre por meio de um jogo de palavras.

Percebemos que Paz (1982) e Huizinga (2000) apresentam percepções da poesia de forma única por meio de suas reflexões sobre a cultura e a construção da poesia ao longo da história humana. Nesse ponto, ambos são semelhantes, porquanto trazem a relevância do poético para a construção da identidade e a formação cultural de um grupo de pessoas em seu tempo histórico. Eles sugerem uma liberdade criativa na construção da poesia porém, enquanto Huizinga (2000) percebe a poesia como um jogo de palavras que “ligam” as pessoas a sua cultura de povo, criando uma internalização do grupo de que fazem parte, Paz (1982) distingue o jogo de palavras como algo simbólico e abstrato, imbricando na poesia uma forma de rebeldia.

Contudo, apesar das semelhanças e diferenças trazidas pelos autores, refletimos que a poesia não pode ser reduzida a uma utilidade, ela envolve algo mais profundo, como um saber marcado na alma, que vem sendo trazido de geração em geração e por isso, a dimensão simbólica da poesia nos subsidia a nos constituirmos como sujeitos, compreendendo quem somos e buscando por sentido no mundo. Nesse sentido, de que forma a poesia infantil percebe esses saberes trazidos da “grande poesia”? Há relação entre a arte e o jogo poético com a poesia infantil? De que maneira eles se apresentam?

Enquanto Paz (1982) percebe a poesia como uma linguagem única de apreciação estética, Huizinga (2000) reflete que a poesia é uma linguagem das relações humanas, que envolve uma tradição oral, com o jogo de palavras como elemento lúdico. O desafio desta pesquisa é perceber a poesia nessas duas interfaces: do jogo e da arte. Nos encontros de leitura propostos, integrando um ateliê, buscamos trazer elementos que trabalhassem com as duas interfaces em uma relação de equilíbrio. Por ora, para exprimir a relevância de vivenciar a poesia em sala de aula, a partir dos indivíduos que participaram desta investigação, trazemos, no subcapítulo a seguir, uma apresentação sobre a poesia infantil.

2.3 A POESIA INFANTIL

Compreendendo a literatura como um direito humano, a poesia enquanto arte e a importância do jogo na composição do texto poético, damos seguimento ao estudo, percorrendo acerca da poesia infantil, no intuito de elucidar os questionamentos apresentados ao final do tópico anterior.

Os textos poéticos dirigidos às crianças, em geral, exploram os sons e os efeitos auditivos, não necessitando ter significado claro, todavia, à medida que o sujeito cresce, outros sentidos são mobilizados, como a visão, que comanda a apropriação intelectual da realidade e auxilia em uma outra característica a ser desenvolvida pelo acesso ao texto poético, que é a percepção imagética, ou seja, por essa percepção os indivíduos realizam uma representação mental de um objeto ou de uma impressão. Bordini (1991, p. 32) considera que “o discurso poético reveste esses conceitos de uma carne imaginariamente sensorial, mas não pode ultrapassar o limite entre signo e a coisa significada”.

De fato, os textos poéticos fazem parte do repertório infantil desde os acalantos cantados pelas mães até as brincadeiras realizadas em rodas cantadas em espaços de convivência na escola ou em lugares públicos, como as praças. Cantigas como *Ciranda cirandinha*, *Peixe Vivo*, *Atirei o pau no gato*, *Borboletinha* entre outras fazem parte do repertório de canções infantis e são cantaroladas por grande parte das crianças. Nas brincadeiras com corda, por exemplo, observamos na escola que as crianças brincam de *Chicotinho queimado*, *Salada saladinha* e *Um homem bateu em minha porta*. A escola é um espaço social no qual as crianças realizam diversas interações e aprendizagens, tendo a possibilidade de conhecerem uma cultura oral transmitida de geração em geração. O ludismo da poesia tende a acolher o estudante nos primeiros anos da Educação Básica, em especial, na Educação Infantil e no primeiro ano do Ensino Fundamental.

Bordini (1991, p. 16) explica que a poesia se distingue dos outros usos artísticos da linguagem pelo seu caráter de organicidade, com leis lógicas próprias e únicas. O conceito de organicidade refere-se à maneira como os elementos de uma obra se inter-relacionam de forma coesa e harmoniosa, criando uma representação mais autêntica e natural da mensagem inserida no texto poético. Essa organicidade ocorre de forma semelhante na grande poesia e na poesia infantil: a distribuição espacial necessária das palavras e o universo ordenado pelo ritmo e pelos sentidos que o tema impõe. O poema desenvolve-se de modo que o começo, o meio e o fim formem uma sequência lógica e ritmicamente intensificada, criando um movimento completo. A disposição das palavras no espaço do poema, o ritmo, os sentidos

impostos pelo tema e a escolha cuidadosa das palavras ajudam a criar uma experiência de leitura significativa.

Uma outra característica importante da poesia infantil é o ilogismo e o efeito de comicidade. A comicidade em um texto poético é qualidade do que é cômico, ou seja, capaz de provocar risos e diversão, enquanto o ilogismo cria uma sensação de ilusão ou engano, levando o leitor a questionar a realidade apresentada na obra. Por não seguir uma lógica tradicional, a poesia infantil provoca um efeito divertido e surpreendente no leitor. De acordo com Bordini (1991, p. 20), a poesia infantil permite o alívio das tensões que estão em nível inconsciente, como Freud fala a propósito do riso. Ao mesmo tempo, traz ao jovem leitor a segurança de seu modo próprio de lidar com o mundo, através do pensamento mágico, que é uma forma de as crianças pequenas imaginarem que suas ações podem influenciar o mundo ao seu redor de forma direta, sobrenatural e egocêntrica. Essa é uma característica própria das crianças pequenas de enxergarem o mundo a partir da perspectiva do outro, e que, aos poucos, vai gradativamente substituindo essa forma de perceber o mundo pelo pensamento lógico e reflexivo, qualidades da lógica adulta.

No que se refere à produção poética, Bordini (1991, p. 21) argumenta que, quando a poesia infantil é produzida com a mesma seriedade artística dada pelos adultos, sem tentar "simplificá-la" ou tratá-la de forma inferior, a experiência de leitura torna-se mais enriquecedora e respeitosa. Isso evita uma "traição" à inteligência e à sensibilidade da criança. O texto poético não pode ser visto como algo bobo e sem sentido e apesar de ser um texto ilógico, não pode ser escrito de maneira aleatória, sem pensar na criança que fará sua leitura. O leitor jovem deve ser respeitado enquanto sujeito, para que não haja um sentimento de desconfiança e deslealdade nessa relação.

Bordini (1991, p. 26) expõe que, à medida que a criança cresce, ela passa a entender as figuras de linguagem presentes no texto e a se relacionar com elas de maneira mais independente, embora ainda dependa de certos pontos de apoio para se sentir segura. Essa compreensão faz com que a criança desenvolva uma maior habilidade no entendimento de aspectos implícitos no texto, como, por exemplo, na percepção da metonímia, que é uma relação de continuidade ou associação de ideias e da metáfora, que é uma comparação implícita, estabelecida no plano mental. Tanto a metonímia quanto a metáfora são formas de comparação e substituição usadas na linguagem poética.

Bordini (1991, p. 27) sugere que a poesia infantil se destaca em várias formas, como as parlendas e as adivinhas. A parlenda tem uma função cognitiva, sendo transmitida entre gerações. As parlendas são uma forma divertida da criança se engajar com o mundo,

modificadas em diferentes versões são quase como uma iniciação à vida grupal. As adivinhas, por sua vez, estimulam o pensamento abstrato e a capacidade de dedução. As parlendas e as adivinhas são formas de poesia infantil que estimulam a cognição e a interação social. Elas permitem que a criança brinque com as palavras, criando uma conexão entre a linguagem e o aprendizado social. Bordini (1991, p. 30) refere-se ao desenvolvimento da leitura, momento em que o pequeno leitor, ainda preso ao encantamento do som, tem dificuldade para compreender as transformações de representação implicadas nos textos poéticos. A criança mais velha, no entanto, tendo sido introduzida à brincadeira através das parlendas e adivinhas, consegue apreciar melhor esses textos.

A poesia requer introspecção, ou seja, um olhar para dentro. Isso não significa que a poesia seja totalmente subjetiva, mas ela condensa muitos significados em um espaço limitado. Por isso o leitor precisa estar atento e envolvido emocional e intelectualmente para extrair todo seu sentido. Bordini (1991, p. 31) sugere que arte literária, especificamente a poesia, exige introspecção, não porque seja um reflexo altamente subjetivo do espírito do escritor, mas porque condensa múltiplos significados em um espaço gráfico mínimo. Isso requer do leitor um esforço intelectual e emocional contínuo ao longo da leitura.

O texto poético possui outras características: a incompletude do imaginário e a regulação das emoções. Bordini (1991, p. 35) expõe que a poesia infantil é a incompletude do universo imaginário projetado no texto verbal, ou seja, a poesia infantil projeta um universo incompleto, permitindo à criança usar sua imaginação para preencher os espaços. A criança pode criar e imaginar para além do escrito, constituindo seu imaginário a partir de seu processo criativo. Além disso, os poemas infantis, em suas várias formas, constituem-se como uma brincadeira artística com as palavras, que oferece à criança um desafio cognitivo. Bordini (1991, p. 39) diz que, “em contato com o texto poético, a criança é tomada por vivências que a distanciam de seu ambiente familiar, linguístico e social”. A poesia oferece, portanto, um espaço para a criança explorar sua mente e suas emoções, distanciando-se do ambiente cotidiano e experimentando a liberdade de criar e imaginar, por isso a criança se identifica com o texto, construindo sua própria identidade.

Na infância, o jogo é um elemento essencial para o desenvolvimento da criança. Além de divertir e entreter, desempenham um papel importante no aprimoramento das habilidades linguísticas. Através da linguagem poética, as crianças são expostas a novas formas de expressão e comunicação, enriquecendo seu vocabulário e estimulando sua criatividade, assim aprimorando essas habilidades. Nos primeiros anos dos pequenos, os jogos e as brincadeiras não apresentam regras, dessa forma eles podem se expressar de forma livre e espontânea,

conhecendo e explorando seus limites. A criança, nessa fase, é livre para expressar a linguagem oral de forma despretentosa, sem apego às convenções.

Ramos (2010) ancora-se em Bordini (1991) ao referir que os textos transmitidos oralmente, muitos associados ao folclore brasileiro, são passados de geração em geração. Entende-se que as crianças têm o direito de ter acesso a esses textos, pois eles marcam a memória cultural de um povo.

A memória pode ser tanto individual quanto coletiva e sua construção ocorre a partir do contato com a cultura. Relacionado a esse conceito, retomamos Huizinga (2000) que explica como o jogo de palavras está profundamente ligado à infância, manifestando-se em brincadeiras, competições e ritos litúrgicos. As histórias e feitos das culturas antigas chegam até nós justamente através da tradição oral, na ausência de livros impressos. Nesse sentido, a poesia oral funciona como um meio de preservar a memória coletiva da história da humanidade.

A exposição das crianças a textos orais e escritos, que se apresentam em forma de versos, trava-línguas, parlendas e outras formas poéticas devem continuar acontecendo. Esse tipo de texto povoou a infância de muitas gerações e as crianças de hoje também têm o direito de ouvi-las. Elas também têm o direito de proferi-los e brincar com esse imaginário, que insiste em se manter vivo, mesmo em meio a tanta tecnologia. Ramos (2010, p. 47) comenta que, quando era criança, ao anoitecer em sua casa, era o momento de ouvir histórias que seu pai lhe contava. Ele lia histórias da Bíblia, quadrinhos da Disney e contava histórias orais, como as aparições de lobisomem e lendas. Essas histórias podem ser lidas ou ouvidas, podem ser reais ou inventadas. Para a autora, as crianças têm o direito de conhecer as histórias antigas, que constituem o acervo cultural da humanidade, as quais revelam como o homem pensava em diferentes épocas e lugares. Contudo, é igualmente importante que as crianças tenham acesso a produções contemporâneas.

Em relação à poesia, Ramos (2010, p. 48) explica que esse texto não se limita à rima, pois há textos poéticos que não rimam. A rima não é o que determina a poesia, pois há poeticidade em textos que não apresentam rimas. Assim como Paz (1982), a autora sugere que a poesia pode ser encontrada em elementos para além do texto, como em uma escultura, na pintura e nas palavras, como na prosa. Esse questionamento em relação à poesia está relacionado à maneira como ela foi apresentada nas escolas, limitando-os para serem utilizados em datas comemorativas. É comum, além disso, o ensino do texto poético resumir-se à contagem de sílabas e à identificação de rimas, ações que impossibilitam que muitos leitores apreciem a poesia em seu estado real, como uma expressão da arte.

Ramos (2010, p. 50) apresenta múltiplas formas em que o texto poético se oferece desde a tenra idade. Ela expõe que o primeiro presente que o bebê recebe ao nascer é a palavra. A palavra nomeia a criança, que passa a ser chamada pelo seu nome e por outros adjetivos que se referem a ela. Além da palavra, a criança é apresentada ao acalanto, que são as canções de ninar. Essas canções não apresentam um significado verbal, mas a musicalidade presente na melodia, que traz um senso de aconchego para a criança. Além disso, as cantigas revelam a cultura de um povo na qual a criança vai sendo inserida.

Outra forma em que a poesia se revela é o brinco, que é uma brincadeira em que o adulto recita o texto poético e toca no corpo da criança, evidenciando a palavra recitada. Ramos (2010, p. 55) explica que essa interação é prazerosa para ambos, que interagem de forma lúdica na relação entre a palavra e o gesto presente no jogo. A criança, nessa fase, relaciona-se com o mundo de maneira mais ativa, ainda que dependa dos estímulos dos adultos para participar desse momento recreativo.

Ao passo que a criança cresce, ela vai desenvolvendo a linguagem oral. Nessa fase, a brincadeira não está mais centrada nas palavras e nos gestos, mas em sons que são emitidos pela fala e pela articulação. É nesse momento que a criança se encanta com os trava-línguas. Ramos (2010, p. 56) sugere que os trava-línguas podem surgir de palavras soltas ou de expressões, mas, na maioria das vezes, consistem em frases de difícil pronúncia e repetição, que parecem distorcer os termos ou sentidos originais. Esses jogos de palavras, muitas vezes de pronúncia complicada e repetitiva, ajudam a criança a desenvolver suas habilidades linguísticas, desafiando-a a falar corretamente.

A poesia também está presente na infância por meio das quadras e cantigas. As quadras são poemas curtos que seguem um ritmo e geralmente, têm rima. Ramos (2010, p. 57) apresenta a quadra, expondo que é composta por quatro versos, em que os dois primeiros anunciam algo e os dois últimos apresentam uma conclusão, que pode, ou não, ter relação com o início do texto. As quadras estão frequentemente presentes no cotidiano infantil e em espaços escolares, sendo uma forma importante de transmissão cultural. Ramos (2010, p. 58) menciona que as escolas de Educação Infantil e anos iniciais são espaços onde as cantigas populares deveriam ter lugar de destaque, já que as crianças gostam dessas canções.

Por fim, Ramos (2010) mostra as cantigas de roda, as parlendas e as adivinhas. As parlendas apresentam em sua estrutura rimas e são recitadas sem música, com o objetivo de divertir as crianças. As adivinhas são outra forma de brincadeira verbal que desafia a criança a usar seu raciocínio para descobrir e resolver os enigmas. Ao observarmos a poesia e suas múltiplas formas de expressão, percebemos que a brincadeira deveria ser algo mais presente

na escola, pois a criança, antes mesmo de ingressar nesse espaço apresenta diversas formas de brincar com a linguagem e que são aprendidas através do jogo e da expressão lúdica. Relacionando essas aprendizagens expostas por Ramos (2010) com as de Huizinga (2000), notamos que as brincadeiras têm uma função educativa importante, ajudando a armazenar conhecimentos de forma lúdica e significativa. A poesia é notavelmente a linguagem da criança e o espaço escolar deveria levar em consideração os saberes trazidos a partir das relações que as crianças fazem com a linguagem poética.

Zilberman e Magalhães (1984, p. 25) expõem que, ao estabelecer a leitura como parte de várias atividades que a criança realiza, é primordial refletir sobre o papel que ela desempenha nas relações sociais, determinando oportunidades e também limitações que a criança terá ao envolver-se nessas práticas. Uma das características da infância é o jogo, que segue regras e é uma atividade organizada com a execução de diferentes combinações, sempre direcionadas com um propósito. Entretanto, o jogo, além de uma maneira de realizar diversas ações, pode ser uma forma de explorar o mundo sem imposições, apenas com a necessidade de adaptação e de manter o equilíbrio da atenção. O jogo é um elemento essencial na infância, pois ele permite que a criança explore o mundo de forma livre, sem obrigações.

O adulto, pelo fato de seu pensamento já ser abstrato e lógico, considera o jogo um elemento de distração e não de autorregulação, enxergando-o como algo pertinente à infância, percebendo-o como algo limitado a essa fase. O adulto espera que a criança supere a fase do jogo ao adentrar na escola, deixando de lado o ludismo para dar prioridade a algo mais “útil”, esperando que a criança retorne às atividades lúdicas ocasionalmente. Zilberman e Magalhães (1984, p. 26) percebem o jogo como uma atividade livre e gratuita, que se orienta por regras. Na relação com outras crianças, o indivíduo não joga de forma desinteressada, pois nenhum jogador é indiferente ao seu próprio jogo. Ele pode ser social ou individual, requerendo de quem joga concentração ou manifestar-se contrário às regras, pode ser um movimento simples ou estar ligado a um complexo de regras, mas, fundamentalmente, o jogo não é uniforme, é a forma como cada indivíduo tem a maneira de jogar. E, justamente por não ser uniforme, ele não é visto como algo importante, ficando limitado a uma atividade marginal em relação a outras atividades do cotidiano, visto como algo descomprometido com a realidade.

Em contrapartida, para a criança, o ato de jogar está relacionado às suas emoções e sentimentos explorados no jogo. Zilberman e Magalhães (1984, p. 27) expõem que as situações do cotidiano e do mundo real podem ser reorganizadas e resolvidas no imaginário a partir do jogo. Ele pode ser divertido, ajudando no desenvolvimento cognitivo e emocional da criança, permitindo a repetição de experiências positivas e a reorganização de situações que

não são tão agradáveis à criança, pois seu viés lúdico permite que, no pensamento mágico da criança, ela resolva momentos de sua vida. Ele também é uma forma de expressão dos sentimentos e desejos da criança, a qual muitas vezes não encontra espaço para isso no mundo real, mas, na fantasia lúdica, ela cria situações para experimentá-las e senti-las à sua maneira.

A fantasia é uma parte essencial do desenvolvimento infantil, e o jogo é um dos principais meios de expressão dessa fantasia. Zilberman e Magalhães (1984, p. 28) expressam que, ao passo em que a criança cresce e é inserida no “mundo adulto”, com o estabelecimento de regras e até mesmo da ideologia e de crenças influenciadas por diferentes espaços como a escola e a família, o lugar da fantasia lúdica vai aos poucos sendo comprimido a situações em que ela se manifesta de forma menos franca. A criança para de "brincar de faz de conta" e de criar cenas imaginárias, pois começa a se adaptar às exigências da realidade adulta, como a escolarização e a responsabilidade. Esse afastamento do jogo ocorre no momento em que a criança ingressa na escola, pois o estudo é algo muito estimado pelos valores adultos, provocando uma quebra na experiência e na vivência infantil. O desaparecimento do jogo na vida das crianças cria uma situação de desequilíbrio, pois o jogo é uma forma de explorar o mundo pela fantasia.

Ao ingressar na escola, uma das primeiras preocupações é ensinar a criança a dominar a linguagem escrita. Aprender a ler e a escrever são habilidades desenvolvidas na escola de forma não natural, geralmente desconsiderando a experiência lúdica e os saberes linguísticos que as crianças já trazem ao ingressarem na escola, como a experiência dos sons da língua presentes em poesias. A linguagem da criação é a poética. Zilberman e Magalhães (1984, p. 29) sugerem que a escola deveria valorizar mais essa dimensão sonora e lúdica da linguagem, especialmente através da poesia infantil na qual há a prevalência da sonoridade, podendo ser identificada em cantigas de roda ou em jogos de palavras comuns entre os pequenos, em que o ludismo está presente.

Zilberman e Magalhães (1984, p. 30) referem que a escola desconsidera os textos poéticos em sala de aula, negando sua relevância. Quando os professores os apresentam, esquecem da sonoridade e de aspectos que compõem esses textos, levando em consideração somente as regras da língua portuguesa. De certa forma, o texto poético é desvirtuado na escola a serviço das convenções sociais da escrita e após um tempo, espera-se que a criança descubra o prazer e a espontaneidade da poesia. Se a linguagem poética, própria das crianças, não é levada em conta na escola, o indivíduo deixa de experimentar a língua de forma lúdica, o que impossibilita a ampliação de seu entendimento e a relação com a própria língua. A escola deve ajudar a criança a perceber que a língua não é algo a que deve apenas obedecer,

mas que também pode moldar e brincar com a linguagem, assim os indivíduos seriam mais autônomos e criativos.

Huizinga (2000) evidencia que na infância estabelecemos uma linguagem relacional com os indivíduos a partir da linguagem poética. Essa linguagem aproxima os indivíduos na constituição de quem eles são como sujeitos, auxiliando na compreensão da sua própria identidade. Na infância, o jogo, o ludismo e a fantasia contribuem para que as crianças conheçam suas emoções e seus sentimentos, marcando uma linguagem própria, que enxerga o mundo de forma mais transparente e franca. O adulto perde esse lugar na medida em que cresce, pois, ao se adaptar às convenções sociais, seja da escrita ou das relações com os outros, passa a utilizar um rótulo de seriedade, perdendo as características marcantes tão presentes no jogo.

Todas essas reflexões oportunizadas pelos autores que trouxemos para este estudo contribuem para uma investigação alicerçada na compreensão do que é a poesia, do fundamento que esse gênero marca e das manifestações poéticas ocorridas na infância. Além disso, o acesso aos textos poéticos têm uma forte ligação com a inserção do indivíduo, contribuindo com a construção de sua identidade ou seja o contato com a poesia está relacionado à forma como a pessoa se integra e se posiciona na sociedade, na cultura ou em determinados grupos. Percebemos, ainda, que a sonoridade dos poemas, as cantigas, as parlendas e outras brincadeiras que envolvem a linguagem poética são a forma como as crianças se expressam e se identificam, constituindo sua identidade. Por fim, o caráter lúdico desses textos é fundamental para o desenvolvimento de diversas habilidades que o espaço escolar deve valorizar como saberes relevantes para a criança.

Mas como pensar a leitura de textos poéticos? De que forma contribuem para uma vivência estética das crianças? Essas são questões que são tratadas no tópico que segue desta dissertação.

2.4 A LEITURA LITERÁRIA E A SUA RELAÇÃO NA FORMAÇÃO DE LEITORES

Trouxemos até aqui a concepção do direito à literatura, a poesia como expressão da arte da linguagem, a poesia como jogo de palavras que implicam as relações sociais, a poesia infantil que marca a infância das crianças por meio da linguagem poética. Neste tópico, apresentaremos a relação do leitor com o livro literário e os desdobramentos que podem surgir a partir da leitura literária.

Nietzel e Ramos (2022, p. 23) defendem que a literatura não é inerte, posto que ela necessita do movimento, da conexão com outros textos para que ocorram múltiplos significados. O leitor que deseja não correr riscos, que busca somente uma mensagem clara e compreensível, pode ficar fadado à mensagem trazida pelo autor, o que não possibilita uma reflexão crítica, pois aqui o leitor é passivo. O texto literário é um material maleável pensado pelo escritor para que o leitor o molde de acordo com seus sentidos. Portanto, a obra literária é um material compartilhado a fim de que o leitor realize modificações a partir daquilo que compreende da obra. O leitor curioso não é inerte, ele dialoga com o texto, cria novos sentidos e novas possibilidades.

E é nessa relação de interatividade que emerge a percepção de que a obra literária é uma forma de expressão da arte. Nietzel e Ramos (2022, p. 25) tratam acerca da experiência estética na leitura, pois o ato de ler vai além da compreensão de signos linguísticos, envolvendo emoções e a sensibilidade do leitor. A literatura é arte e pela leitura da obra literária vivenciamos uma experiência estética.

Mas como a leitura literária pode proporcionar experiências estéticas e artísticas? Nietzel e Ramos (2022, p. 27) expõem a ideia de que as percepções acumuladas ao longo da leitura impactam o leitor de maneira profunda, promovendo uma relação mais rica com o texto. Ao respeitar a função estética de cada obra, passamos a compreender que a literatura não serve apenas para ensinar ou veicular mensagens, mas para propor um "jogo" ao leitor. Esse jogo literário envolve o leitor no exercício de leitura, enfrentando a resistência da língua (que é poderosa e imbatível), para criar novas constatações e significados. É importante salientar que a relação do leitor com a obra literária é uma construção, por isso não é preciso ter pressa, mas constância nessa relação, porque, com o tempo, ela revela seus potenciais estéticos e artísticos.

Em relação à mediação da leitura, Nietzel e Ramos (2022, p. 34) sugerem que ela pode ocorrer em sala de aula e em outros espaços, mas, ao fazê-la, devemos preservar sua função estética e artística, mobilizando o leitor a vivenciá-la de modo singular. Por fim, Nietzel e Ramos (2022, p. 37) destacam que a nutrição estética pela leitura do literário provoca sensibilidade, imaginação e curiosidade. Para que a leitura literária seja uma verdadeira nutrição estética, ela deve envolver o leitor e proporcionar uma experiência ativa e dinâmica, por isso o mediador deve estar atento e diferenciar o que é uma obra literária que trará uma vivência e uma experiência estética para os indivíduos, pois nem todo texto literário consegue mobilizar esses sentidos.

Petit (2024, p. 4) observou, em suas pesquisas, que os leitores não costumam ler para melhorar o desempenho escolar, para brilhar em sala de aula ou para desenvolver habilidades cognitivas. Os leitores que ela pesquisou liam para se aproximarem da parte mais secreta, mais singular e mais bem-compartilhada do seu eu: os desejos, as sensações, as emoções e os medos. Eles estavam procurando ecos do que tinham vivido de forma obscura e invisível, o que às vezes era revelado, explicitado de forma luminosa e transformado, graças a uma história, a um fragmento ou a uma frase. Eles abriram o livro para ler a si mesmos e para ler melhor o mundo. Foi através dessa percepção que a autora entendeu que a leitura de textos literários pode desempenhar essa conexão com as pessoas as quais podem se sentir isoladas, mas encontram conforto nos textos. O livro literário é um abrigo para o leitor, é um espaço íntimo de distanciamento. A leitura ajudaria os leitores a conhecerem “regiões de si mesmo”, que até então não haviam sido contadas de uma forma simbolizada e assim, eles podem relançar sua narrativa própria. A leitura pode favorecer a descoberta de si mesmo.

Em seus estudos, Petit (2024) leu inúmeros depoimentos e se interessou pela leitura para crianças muito pequenas. Ela compreendeu que a dimensão lúdica, poética e ficcional era muito importante desde a mais tenra idade até ao longo da vida. Petit (2024, p. 8) expõe que, para pensar em si mesma, a criança, aos poucos, começa a perceber-se como um ser distinto. Essa construção do sujeito se dá através da linguagem mediada por trocas gratuitas, que podem ocorrer da leitura de fantasias, metáforas, ficções, bem como das canções de ninar, de rimas, de pequenas histórias. A criança tem o direito de ser alimentada do literário e da linguagem para se constituir como sujeito. Por isso a importância do acesso à literatura desde cedo. Ao ouvir histórias, as crianças têm a oportunidade de compreender suas emoções, pois a leitura afeta o corpo. Ao ouvi-las, as crianças internalizam a mensagem, transformando sua própria história por meio de jogos e encenações, em seu próprio ritmo.

O acesso à literatura permite que as pessoas se apropriem da própria cultura. Quando o leitor identifica elementos de seu contexto e localidade, ele consegue transformá-los em algo próprio, em uma linguagem única. Nas experiências de Petit (2024), ao visitar diversos países, ela observou a existência de muitos grupos de mediação literária e de experiências literárias. Esses espaços, que ocorrem de modo informal, são locais onde os mediadores trazem livros e promovem a leitura junto à comunidade em que estão inseridos.

Ela percebeu que, em lugares onde os leitores se alimentam de textos que refletem sua realidade, surge um sentimento de pertença, o que contribui para que eles se identifiquem com a linguagem. Assim, Petit (2024) constatou que leitores inseridos em contextos que lhes pertencem conseguem se apropriar de uma linguagem poética. Em outras palavras, a literatura

é muito mais do que um amontoado de palavras de um determinado autor, a verdadeira transformação que ela proporciona ocorre quando nos identificamos com o texto.

Observamos que, nos espaços escolares, é possível experienciar a mediação literária respeitando as dimensões artísticas e estéticas do livro, bem como a singularidade de cada indivíduo quanto ao deslocamento que a literatura promove. Afinal, a literatura reverbera de forma diferente em cada sujeito. Também percebemos que a literatura é acolhedora, é um abraço, é um lugar de pertencimento. Por isso destaca-se a importância do professor na leitura de obras literárias com seus estudantes. Mas como será que ocorre a formação de acadêmicos de Pedagogia no que tange à literatura?

Trazemos esse questionamento porque a pesquisadora deste estudo é formada em Pedagogia e cursou poucas disciplinas que abordaram o livro à luz de sua potente dimensão. Ao refletir sobre sua trajetória como docente, reconhece que vivenciou poucas experiências em que o livro literário foi tratado como objeto estético e artístico. Em função disso, tem dificuldade de enxergar o texto poético como um texto capaz de emocionar e transformar, percebendo-o para além dos aspectos linguísticos com que ele se apresenta.

Como o pedagogo é formado à luz da Literatura Infantil? Que disciplinas, ao longo do curso, lhe permitem fazer uma imersão reflexiva sobre o texto e a Literatura? Como esse profissional está sendo preparado para que, em sala de aula, seja de fato um mediador de leitura? Saldanha (2018, p. 140) acredita que a licenciatura em Pedagogia deva oferecer literatura porque são esses professores que irão atuar na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental, “portanto, serão os responsáveis pelos ritos iniciativos da linguagem como patrimônio cultural, imaginário e humano”.

Saldanha (2018) faz essa discussão em sua tese, debruçando-se sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores licenciados em Pedagogia. Em diálogo com outros autores, realiza uma análise comparada sobre o ensino das disciplinas que abordam a literatura, em especial a Literatura Infantil, em 27 faculdades federais brasileiras. Com base na análise comparada, a autora alerta que somente onze das universidades federais têm em seu currículo disciplinas obrigatórias de literatura na formação de pedagogos. Saldanha (2018, p. 142) expõe “a precariedade da presença do ensino de literatura dos currículos de Pedagogia e, conseqüentemente, a falta de preparação teórico-metodológica dos futuros professores” ou seja, a ausência de um currículo pensado em ensinar a literatura para o docente fatalmente implicará ausência do prazer, da liberdade e da fruição decorrente do encontro do leitor com a literatura.

Ao longo de sua análise, a autora reitera a importância do ensino da literatura para os acadêmicos do curso de Pedagogia, pois são esses profissionais que atuarão com crianças no ensino das primeiras letras e no processo de alfabetização, contribuindo diretamente para o desenvolvimento da leitura e da escrita. Em sua análise, podemos perceber que há um grande déficit no ensino da disciplina de Literatura na formação do professor no curso de Pedagogia. Já na formação dos licenciados em Letras, há uma ênfase maior na oferta dessas disciplinas, pois atuarão nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A lacuna na formação inicial nos cursos de Pedagogia, por vezes, potencializa uma prática insatisfatória em sala de aula. Saldanha (2018) explica, por exemplo, que a didatização dos textos literários acarreta a utilização do texto como uma forma de ensinar a gramática ou de fazer uma interpretação explícita de informações, mas que não faz o estudante pensar. Saldanha (2018, p. 143) contextualiza dizendo que essas tarefas “retiram da literatura sua essência de criação artística que propicia ao leitor a transição entre o mundo real e a ficção, que propicia a fantasia, a imaginação, o diálogo, o alargamento de compreensão dos conflitos”.

Perceber que o docente utiliza um caminho mais pragmático frente à literatura mostra que uma formação de professores insuficiente reverbera em sala de aula. Isso pode gerar lacunas nos estudantes em vários aspectos, pois, a exemplo de Petit (2024), esclarece como a literatura gera um pertencimento do leitor com sua realidade, estabelecendo uma relação de sentido com a mensagem trazida pela obra literária. Mas, se a atuação docente não promove reflexões acerca do sentido estético da literatura, a mediação da leitura será empobrecida. Por isso, a relevância deste estudo como uma tentativa de ruptura com o *status quo* na formação de leitores.

2.5 O PNLD E A POESIA INFANTIL

Em ambientes escolares, é pouco comum que a poesia ganhe destaque nos processos educativos. Espeiorin e Ramos (2018, p. 17) problematizam o papel da escola frente a esse gênero, pois ela é um espaço de múltiplos saberes, e a poesia deveria estar presente no cotidiano educativo já que esse gênero é inerente à infância.

No Brasil, possuímos uma política pública que entrega livros literários nas escolas públicas e contempla o incentivo à leitura literária. O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) foi regulamentado pelo Decreto nº 9.099, de 18 de julho de 2017. Esse Decreto estabelece as diretrizes do programa, garantindo a avaliação e a disponibilização

de obras didáticas, pedagógicas e literárias para escolas públicas de educação básica no Brasil. É uma política pública executada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelo Ministério da Educação. Participam do PNLD as escolas das redes de ensino públicas e as instituições federais que tenham aderido previamente ao programa. A seleção das obras literárias ocorre por meio de editais específicos e após o processo de avaliação e escolha pelas escolas, o acervo é disponibilizado nas escolas.

A Resolução nº 12, de 7 de outubro de 2020, do Governo Federal, indica que o programa fornece às escolas públicas de educação básica das redes federal, estadual, municipal e distrital e também para instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos que possuem convênios com o poder público, uma variedade de materiais. Entre eles, estão obras didáticas, pedagógicas e literárias, além de outros recursos que apoiam a prática educativa. Esses materiais são direcionados a estudantes, professores e gestores das instituições participantes, conforme os critérios estabelecidos em editais específicos.

Como já exposto, a proposição da pesquisa é a leitura de poesia com uma turma do primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesse nível de ensino, a idade dos estudantes varia entre seis e sete anos, sendo um dos critérios para a seleção das obras de acordo com o interesse dos estudantes dessa faixa etária. A escolha dos livros literários do referido acervo ocorreu a partir de informações solicitadas e recebidas do FNDE, pois, no momento da proposição do projeto, o PNLD não havia lançado o guia de livros para a escolha das obras.

Na ocasião da implementação do ateliê com as crianças, o FNDE não tinha publicado o guia das obras e resenhas por etapa de escolarização. A partir de solicitação formal ao FNDE, recebemos dados preliminares da avaliação, cujo processo ainda não havia sido concluído. Com parte dos dados recebidos, o grupo de pesquisa Observatório da Leitura e Literatura-UCS organizou uma planilha que foi compartilhada entre as pesquisadoras do grupo. Nessa lista, ainda não oficial, havia cerca de 100 obras poéticas e nela, a cada título consultado, era acrescido autor, ilustrador, ano da publicação, editora, gênero literário, breve resumo e faixa etária a qual se destinava, de acordo com indicações de cada editora. Essa grande quantidade de obras posteriormente foi distribuída em acervos, selecionados pelas entidades que aderiram ao programa.

Dessa lista, definimos nove obras literárias do gênero poesia, escritas por mulheres, as quais são apresentadas no Quadro 2.

Quadro 2 - Obras de poesia selecionadas nesta pesquisa

Título	Autor/Ilustrador
<i>Uma viagem inesquecível</i>	Autora: Marta Reis Ilustradora: Thais Linhares
<i>Travatrovas</i>	Autora: Cecília Vicente de Azevedo Ilustrador: Ziraldo
<i>Quadrinhas</i>	Autora: Tatiana Belinky Ilustradora: Yara Kono
<i>A dona da festa</i>	Autora: Elisa Lucinda Ilustradora: Graça Lima
<i>Rá, Ré, Ri, Ró... Rua!</i>	Autora: Lenice Gomes Ilustradora: Elma
<i>Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu!</i>	Autora: Cristina Villaça Ilustradora: Graça Lima
<i>Rima ou combina?</i>	Autora: Marta Lagarta Ilustradora: Vivian Suppa
<i>Um teto de céu</i>	Autora: Ninfa Parreiras Ilustrador: André Neves
<i>A felicidade de Laila</i>	Autora: Mariahadessa Ekere Tallie Ilustradora: Ashleigh Corrin

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Após a aquisição das obras, demos início à leitura aprofundada delas com o intuito de nos aproximarmos dos textos poéticos, não apenas em sua estrutura formal, mas em sua potência sensível por meio da exploração da linguagem. Assim, selecionamos cinco obras que compuseram a construção do ateliê de leitura, o qual foi concebido de forma ampla e flexível, com a intenção de proporcionar múltiplas experiências com a poesia.

Optamos por chamar cada dia de leitura de poesia de "encontro", ao invés de "aula". Essa opção terminológica revela também uma mudança de postura diante do texto e da experiência escolar. Ele carrega a ideia de disponibilidade, de escuta e de abertura para o imprevisível, rompendo com a lógica tradicional da aula como um espaço predominantemente instrucional, tomando certo distanciamento das práticas usuais do planejamento escolar. Não buscamos ensinar a identificar elementos morfológicos da poesia, mas acolher o que emergia do contato direto com os poemas: as sensações, as impressões e os sentimentos dos alunos a partir de suas impressões subjetivas expressas oralmente.

Assim, cada encontro tornou-se um espaço de convivência com a poesia, em que a palavra ganhou vida não apenas no papel, mas também na imaginação de quem a escutava. Vygotsky (2018, p. 24) esclarece que a atividade da imaginação depende diretamente da riqueza e da diversidade da vivência anterior da pessoa. A criança, sinaliza o autor, tem uma

imaginação empobrecida em comparação com a de um adulto devido às suas poucas experiências de vida e de repertório. Com o ateliê de leitura de poesia, as possibilidades dos participantes explorarem sua imaginação tornaram-se mais amplas, principalmente no diálogo com os textos e nas trocas com os colegas.

Essa afirmação sustenta a ideia de ampliar a experiência da criança para estabelecer bases sólidas que favoreçam sua capacidade de criação. Quanto mais a criança observa, escuta e vivencia, mais ela assimila e amplia seu repertório de elementos da realidade. Dessa forma, sua experiência, combinada com outras circunstâncias, torna-se mais significativa e produtiva, enriquecendo sua atividade imaginativa.

Para ilustrar essa abordagem, recorreremos a uma analogia: o ateliê funciona como um grande guarda-chuva que abriga os livros e poesias escolhidos. Cada obra foi explorada em dois encontros consecutivos. Nesse sentido, cada dia em contato com a poesia configura-se como uma oportunidade singular de construção de sentidos, a partir da vivência estética da palavra poética.

A abordagem foi alinhada a concepções contemporâneas de letramento literário, como argumenta Cosson (2022, p. 10) ao explicar que “letramento literário é um processo de construção simbólica do mundo e do sujeito por meio das palavras”. Esse processo efetiva-se em um duplo e simultâneo percurso: (i) o percurso do leitor consigo mesmo, da leitura para si a partir de seu repertório, de sua percepção do texto e (ii) o do leitor com o mundo presente no texto e de sua disponibilidade de se apropriar da experiência do outro, dele como leitor com o mundo e de sua capacidade de interagir com o contexto trazido no escrito, transpondo a leitura para si e colocando-se em diálogo com o mundo.

Assim, cada encontro representou uma oportunidade de vivenciar a literatura como prática social e formativa, reafirmando o papel da escola como espaço legítimo de mediação cultural. E, com base na leitura dos títulos, com base nos tópicos listados, foram selecionadas as obras para a realização dos encontros do ateliê, a saber: Rima ou combina? (2017), Rá, Ré, Ri, Ró....Rua! (2011), Quadrinhas (2022), Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu (2010) e Travatrovas (1999). Durante as vivências com as crianças no ateliê, disponibilizamos dois exemplares da obra a ser estudada na sala, para favorecer o manuseio do livro como objeto físico ao longo dos encontros.

No capítulo que segue, trataremos sobre a abordagem metodológica escolhida para o estudo, fazendo uma interseção entre o método utilizado e apresentando o Ateliê de Leitura Artesia.

3 CONHECENDO MAIS SOBRE A TESSITURA

*Poesia
é brincar com palavras
como se brinca
com bola, papagaio, pião.*

[...]

*As palavras não:
quanto mais se brinca
com elas
mais novas ficam.*

[...]

Vamos brincar de poesia?

José Paulo Paes

Iniciamos este capítulo com o trecho do poema “Convite”, de José Paulo Paes (1996). Nele, o poeta nos presenteia com versos que nos convidam a brincar com as palavras, pois a poesia no universo das infâncias é, acima de tudo, a possibilidade de um jogo verbal a partir do qual as crianças podem brincar com as sutilezas da linguagem. E, quanto mais brincamos, mais novas, mais vivas e mais mágicas as palavras se tornam, revelando mundos e sentimentos que jamais imaginamos. Dessa forma, a escrita deste capítulo busca revelar, a você leitor, elementos que nos levaram a compor uma pesquisa com crianças e com poesia em espaço escolar.

Partimos do entendimento de que a escola é um espaço pulsante, cheio de vida e possibilidades. Além de ser um ambiente de aprendizagem, ela é um local de convivência, onde se formam cidadãos e se integram diferentes saberes. É um espaço para aprender a ser e a conviver, repleto de estratégias de ensino e oportunidades para pesquisa. Foi nesse contexto rico e dinâmico que este estudo ganhou forma, alinhado à abordagem qualitativa, pois a investigação aconteceu de maneira empírica, com crianças, permitindo explorar suas vivências e percepções de forma sensível e atenta.

Pelo dinamismo presente na escola, numa sala de aula, o estudo se constitui, essencialmente, pela fala e por percepções orais de crianças, as interlocutoras da pesquisa, matriculadas em uma escola municipal localizada no meio rural, no município de Caxias do Sul, Rio Grande do Sul. Os autores que nos auxiliaram nessa etapa da composição do estudo foram Yin (2016), Flick (2004) e Bauer e Gaskell (2002) sobre pesquisa qualitativa, Thiollent (2003) e Franco (2016) sobre a pesquisa-ação, Matos (2014) relativo ao conceito de ateliê e Freire (2006) sobre a importância do professor pesquisador e a relevância do pesquisador

reflexivo frente aos saberes produzidos pelos estudantes. Também foram apresentados aspectos quanto às características do espaço escolar que foi cenário para esta investigação.

3.1 A ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO

Como pesquisar a dimensão poética da linguagem com crianças de primeiro ano? A escolha metodológica foi a pesquisa qualitativa. Ela é uma pesquisa social em que iremos analisar o campo de observação, que é o objeto de estudo da investigação, para construir e compreender os dados. Bauer e Gaskell (2002, p. 18) explicam que nesse tipo de abordagem precisamos de uma cobertura adequada dos acontecimentos sociais.

Todo acontecimento da vida real pode ser objeto de um estudo qualitativo. Yin (2016, p. 29) expõe que “o termo pesquisa qualitativa pode ser utilizado como os outros termos do mesmo gênero, por exemplo, pesquisa sociológica, pesquisa psicológica ou pesquisa educacional.” Em cada área do conhecimento, há um amplo conjunto de pesquisas, abarcando a diversidade de métodos.

O pesquisador, alerta Yin (2016, p. 39), deve ter transparência, metodicidade e fidelidade às evidências. A transparência é essencial para a confiança e credibilidade na pesquisa qualitativa. Isso implica que os procedimentos são documentados e descritos de forma acessível para que outros, que desejarem, possam analisá-los e compreendê-los. Todos os dados necessitam estar disponíveis para inspeção, permitindo um exame detalhado que possa gerar críticas, apoio ou aperfeiçoamento. A metodologia na pesquisa qualitativa sugere deixar espaço para a descoberta e a consideração de eventos imprevistos, mas, ao mesmo tempo, seguir um conjunto ordenado de procedimentos de pesquisa. O objetivo é minimizar qualquer trabalho que seja extravagante ou descuidado, independentemente do estudo ser baseado em um delineamento de pesquisa bem definido ou em uma rotina de campo mais informal, mas ainda assim rigorosa. Por fim, um último objetivo da pesquisa qualitativa é fundamentar-se em um conjunto claro de evidências.

Para Flick (2004, p. 57) “o ponto de partida do pesquisador é o conhecimento teórico e extraído da literatura ou de descobertas empíricas mais antigas. O pesquisador vai obter hipóteses que serão operacionalizadas e testadas sobre condições empíricas”. A partir do campo de pesquisa e da observação de pessoas reais que são os sujeitos da pesquisa, o pesquisador poderá descobrir e elucidar suas hipóteses com base nos dados construídos. Por isso, antes de ir ao campo de observação, o pesquisador deve ter clareza do método a ser

utilizado para atingir seus objetivos, bem como do aporte teórico que dialoga com a empiria, a fim de elucidar ou não, o problema de pesquisa proposto em seu projeto.

Além disso, o pesquisador necessita delinear um corpus de investigação. Bauer e Gaskell (2018, p. 55) apontam três aspectos úteis para a seleção qualitativa da pesquisa: a relevância, a homogeneidade e a sincronicidade. O primeiro aspecto a ser considerado na pesquisa é a seleção de assuntos relevantes, que deve ser feita de maneira cuidadosa e a partir de um ponto de vista específico. Os autores citam como exemplo realizar um estudo sobre notícias em Ciência e Tecnologia. Nesse caso, é essencial que as fontes de informação se concentrem exclusivamente nesses temas, excluindo quaisquer itens que não dialoguem com o assunto. Isso gera uma relevância para o *corpus* da pesquisa bem como para a homogeneidade dos assuntos escolhidos, marcando o cuidado do pesquisador com o tema escolhido.

Os materiais estudados requerem ser selecionados dentro de um ciclo natural, o que implica cuidado especial, gerando sincronicidade. A escolha dos materiais garante que eles sejam homogêneos e estejam relacionados a um único tema. Não podemos misturar diferentes assuntos em uma única pesquisa; ao contrário, devemos manter um foco para garantir a clareza e a relevância dos resultados.

Esses cuidados são extremamente importantes, pois clarificam o trabalho do pesquisador tanto para sua ação quanto para a comunidade científica. A partir dessa tomada de decisão sobre o que estudar, investigar e selecionar os materiais que compõem o corpo da pesquisa, é provável que o pesquisador obtenha mais clareza sobre o assunto a ser investigado. Com essa percepção, ele consegue escolher o melhor método para amparar sua pesquisa e, assim, construir os dados de maneira mais eficaz.

Para Yin (2016, p. 56), o pesquisador atua a serviço da pesquisa, analisando dados gerados de forma ética, cuidadosa e respeitosa. Esses dados refletem saberes relevantes compartilhados pelos participantes e por isso, é fundamental que o pesquisador mantenha uma postura ética, evitando julgamentos de valor sobre as contribuições de cada participante. A análise é conduzida com imparcialidade, reconhecendo a importância das perspectivas trazidas e respeitando a integridade dos saberes apresentados.

Estudos que envolvem participantes humanos, qualitativos ou não, necessitam ser aprovados previamente por um comitê institucional de ética, presente no ambiente acadêmico. Essa aprovação é o passaporte para a realização de pesquisas com seres humanos. Yin (2016, p. 61) explica que a aprovação nesse comitê está diretamente ligada às questões éticas discutidas anteriormente, partindo de um princípio básico de que qualquer pesquisa que

envolva seres humanos deve ser revisada e aprovada sob uma perspectiva ética. O princípio fundamental por trás disso é que qualquer pesquisa com seres humanos passa por uma avaliação ética antes de ser autorizada, garantindo os direitos, a segurança e o bem-estar dos participantes.

A aprovação nesse comitê tem o objetivo de garantir que as etapas estabelecidas no projeto de pesquisa do pesquisador ocorram de forma ética, estabelecendo uma relação de clareza entre as partes interessadas no desenvolvimento da investigação. Isso pode ser feito por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que deve detalhar os objetivos da pesquisa, o problema investigado e a metodologia aplicada. É importante informar que podem existir alguns riscos ao longo da investigação, mas muitos benefícios. Essa transparência ajuda os participantes a entenderem como o estudo será conduzido. Além disso, é essencial deixar claro que, caso o participante se sinta desconfortável, em qualquer momento, ele tem o direito de desistir da pesquisa.

A participação é voluntária e o consentimento é necessário para que os dados sejam tratados de maneira ética. Pelo fato de os participantes serem crianças, pais e estudantes devem ter ciência do que será realizado, por isso foram elaborados dois termos distintos, com uma linguagem adequada a cada público: para as crianças, o termo foi escrito em letras maiúsculas com imagens referentes a cada etapa para facilitar a compreensão; enquanto para os responsáveis pelas crianças foi redigido um texto explicativo. Esses dois termos estão disponíveis no apêndice desta dissertação para consulta.

Toda pesquisa qualitativa necessita de abordagem metodológica que orienta o pesquisador durante sua ação. Para este estudo, elegemos a pesquisa-ação, concebida primeiro por Lewin (1943), posteriormente esclarecida por Thiollent (2003) e por Franco (2016). Thiollent (2003, p.15) apresenta o conceito de pesquisa-ação, revelando que “uma pesquisa pode ser qualificada de pesquisa-ação quando houver realmente uma ação por parte das pessoas ou grupos implicados no problema sob observação”. Ou seja, a pesquisa-ação parte de um problema coletivo o qual deve ser solucionado (ou elucidado) coletivamente pelos envolvidos.

A escolha dessa abordagem metodológica pareceu a mais apropriada para este estudo, pois a empiria foi realizada com crianças em um espaço escolar. Porém, essa escolha inicialmente gerou certas dúvidas, já que a pesquisa-ação trata de um problema coletivo em que os sujeitos o reconhecem e se comprometem em resolvê-lo. Mas como crianças de primeiro ano têm consciência das contribuições da leitura de poesia na fase inicial de alfabetização? O que elas podem perceber na leitura de textos poéticos? No princípio, essas

questões nos deixaram reflexivos sobre se a leitura de poesia era um problema da turma ou uma percepção do docente. Por isso, durante a fase exploratória da pesquisa-ação e na elaboração do plano de ação, deixamos as hipóteses mais abertas, já que essa abordagem é menos rígida do que outras correntes metodológicas. As etapas previstas pela pesquisa-ação estão postas no Quadro 1 desta dissertação, no Capítulo 1.

Olhamos muitas vezes para o objetivo geral do estudo: compreender repercussões de vivências de poesia em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Que repercussões seriam essas? O que os estudantes iriam sentir ao ouvir poesia? As hipóteses na pesquisa-ação são diretrizes da ação do pesquisador, mas, neste trabalho, sempre nos ficou claro que dependiam da troca com os participantes na mediação da leitura de poesia, do olhar sensível, para o que emergiria das crianças acerca do vivido.

Nesse ponto, tivemos uma nova reflexão sobre o objetivo da pesquisa-ação clássica, em que os sujeitos da pesquisa possuem consciência de um problema e se comprometem em resolvê-lo coletivamente. Como pesquisadores, precisamos ter em mente que, na docência, muitas vezes, quem diagnostica um problema é o professor. Esse professor geralmente tem um perfil reflexivo sobre sua ação docente e está comprometido com a resolução de problemas emergentes em sua práxis pedagógica. E é neste ponto que a pesquisa-ação pode ser usada como percurso metodológico por esse docente, pois percebe um problema e deseja investigá-lo.

Franco (2016, p. 515) apresenta a pesquisa-ação pedagógica como uma diferença em relação à pesquisa-ação clássica proposta por Lewin (1943) e Thiollent (2003), que tem por perspectiva a transformação, pelo grupo, de uma situação escolhida por ele. Nessa perspectiva, propõe-se que os participantes, ao superar a consciência ingênua, transformem sua percepção sobre suas condições de vida e existência. Essa nova visão possibilita uma mudança no olhar do sujeito em relação à realidade em que vive e que o oprime.

A autora inspira-se na concepção freiriana de consciência como elemento fundamental da emancipação do sujeito. Nesse sentido, a pesquisa em educação, no que se refere à formação dos professores, deveria olhar para a consciência do professor como integrante de seu processo de formação. Franco (2016, p. 516) expressa que não acredita na construção de saberes sem a presença consciente do sujeito em seu processo formativo. A transformação da consciência ingênua em consciência crítica é fundamental para a percepção do docente como sujeito atento às necessidades da comunidade em que está inserido. O professor só passará a transformar sua realidade quando desenvolver uma consciência crítica frente aos desafios da docência.

A pesquisa-ação pedagógica (PAPe) surge como uma proposta transformadora, permitindo a construção de conhecimento em parceria com o professor e não apenas para ele. Essa metodologia sugere ao educador a compreensão e a transformação de sua própria ação. Além disso, almeja, de forma coletiva, investigar e alterar as circunstâncias que envolvem essa prática, promovendo um movimento intitulado de “professor protagonista”. Ou seja, a proposição deste estudo tem um viés de fazer um movimento de reflexão da ação docente em relação a um problema percebido em sala de aula, sendo ele também um sujeito da pesquisa. Elucidados esses aspectos, definimos que este estudo tem caráter qualitativo baseado na metodologia de pesquisa-ação pedagógica.

Franco (2016, p. 522) chama esse fenômeno de “produção de rupturas cognitivas”, um processo que pode ajudar o professor a reconsiderar e renovar as concepções sobre sua própria profissionalidade. Diante dessa nova possibilidade, o docente tem como objetivo explorar as complexidades presentes na interação entre a formação de professores e a pesquisa, bem como os contrastes entre alienação e participação, entre emancipação e empoderamento.

Freire (2006, p. 29) compartilha a indissociabilidade entre pesquisa e ensino. Um necessita do outro. Nesse entrelaçamento, o docente continua pesquisando em um contínuo sem fim, como o autor mesmo diz: “enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago”. Nessa perspectiva, o docente também é pesquisador, porque faz da parte da natureza docente a inquietação, a pergunta, a indagação. Para tanto, o professor percebe-se como pesquisador e assume esse caráter investigativo durante toda sua formação.

Além disso, Freire (2006, p. 30) revela que é preciso valorizar os saberes prévios dos estudantes. Assim como o professor que se percebe como um sujeito que aprende, seu olhar sobre os saberes das crianças torna-se imprescindível. Um professor reflexivo é aquele que consegue enxergar potencialidades no outro, como em um reflexo em um espelho. Ademais, reconhece o inacabamento do outro. A leitura de poesia reflete esse inacabamento, pois ela é um gênero atemporal.

Diante das percepções sobre a atuação docente na pesquisa escolar, observamos que Franco (2016) e Freire (2006) apresentam caminhos que dialogam com a pesquisa-ação clássica. No entanto, o percurso da investigação nesse contexto nem sempre é linear, livre de obstáculos e desafios. Muitas vezes, o professor-pesquisador encontra-se sozinho em suas investigações dentro do ambiente escolar, o que ressalta a importância da observação e da prática reflexiva. Partindo dessa reflexão, destacamos que, apesar de o problema de

investigação do estudo não ser coletivo, tratamos nosso estudo como uma pesquisa-ação clássica, pois, a todo momento, seguimos os passos da metodologia, observando a necessidade e o interesse dos participantes ao longo do processo de mediação de leitura de poesia.

Por se tratar de uma pesquisa com crianças, nos esboços iniciais do projeto, ficamos em dúvida quanto ao uso do termo “oficina” e “ateliê”. Embora toda a escrita deste estudo esteja baseada na metáfora da tessitura, a escolha da palavra ateliê não vem de um espaço de costura. A definição desse termo foi trazida por Matos (2014, p.78), que apresenta a diferença entre os termos “oficina” e “ateliê”. Oficina vem de um lugar muito amplo da didática e da pedagogia, difundida principalmente na década de 1990 e carrega a ideia de um ensino que instrui a fazer, sem uma reflexão profunda do estudante, pois ela está diretamente conectada à metodologia de ação docente e com a atuação do professor. O termo ateliê, inspirado em Matos (2014), está associado ao lugar onde se encontra movimento, criatividade e experimentação e, a partir desse lugar, podem-se obter os instrumentos que compõem a análise dos materiais construídos na empiria. Nesta pesquisa, tomamos o ateliê como ambiente de investigação acerca da presença da poesia nos processos educativos relacionados à alfabetização, como está sintetizado no Quadro 3, com as etapas do ateliê.

A partir dos encontros vivenciados no Ateliê de Leitura Artesia, selecionamos dois instrumentos que compõem a análise dos dados: um diário de campo e as gravações filmicas de cada vivência. No primeiro, foram registradas por escrito as impressões da pesquisadora, como, por exemplo, questões relativas ao clima, à duração do encontro, aos materiais e ambientes do espaço escolar utilizados, bem como às falas dos participantes, a partir da situação vivida ao final de cada encontro. No segundo, foram transcritas todas as falas realizadas durante cada momento vivenciado, que, junto ao referido diário, se complementam para a composição dos dados gerados.

Retomando o conceito de pesquisa-ação pedagógica, que explora a ideia de uma ação docente reflexiva, que transforma o conhecimento em parceria com os estudantes, o papel do docente se distancia do caráter tecnicista, não sendo ele o “detentor do saber”, porque ele aprende junto com as crianças. Por isso, a leitura de poesia na turma de primeiro ano buscou trazer sentidos aos participantes, distanciando-se do caráter produtivista de atividades pedagógicas. O intuito foi a proposição das vivências experienciadas por eles sendo isso o objeto de estudo para posterior análise.

A empiria foi construída a partir da leitura de poesia presente em obras literárias selecionadas integrantes do acervo do PNLD. Foram planejados dez encontros, programados

para os meses de setembro a novembro de 2024, com um encontro semanal. Além disso, organizamos dois seminários distintos: o primeiro, que antecedeu a primeira vivência com os textos poéticos, e o último, no qual mostramos aos participantes toda nossa trajetória coletiva das vivências com o intuito de rememorar, perceber as aprendizagens e os saberes construídos ao longo do ateliê.

3.2 CARACTERÍSTICAS DO ESPAÇO ESCOLAR E DA TURMA PESQUISADA

As escolas rurais começaram a surgir na região da Serra Gaúcha após a imigração italiana. Lazzarotto (1988, p. 11) explica que, à medida que os colonos derrubavam as matas, construíam suas casas e enfrentavam as adversidades impostas pela nova realidade, também passaram a erguer igrejas, campos de futebol e escolas. Muitos imigrantes e seus descendentes contribuíram para essas construções, doando terrenos, madeira e mão de obra.

Com o progresso das primeiras colheitas e o desenvolvimento do comércio, ainda em um contexto agrícola, os colonos italianos começaram a enviar seus filhos às escolas rurais para aprenderem português. Na fase inicial de desenvolvimento da cidade, então denominada Colônia Caxias, os imigrantes italianos comunicavam-se exclusivamente por meio de sua língua materna. No princípio, os primeiros grupos escolares surgiram na vila, no centro das comunidades, posteriormente, espalharam-se por localidades mais distantes e populosas e, finalmente, passaram a ocupar capelas em áreas mais remotas, servindo grupos pequenos de famílias.

Os professores dessa época costumavam residir na escola ou em suas proximidades, lecionando para classes multisseriadas e assumindo responsabilidades como a manutenção da escola e o preparo da merenda. Havia, de acordo com Lazzarotto (1988, p. 13), cerca de cem escolas rurais no interior da cidade, muitas delas localizadas ao lado de capelas e mantidas pela comunidade.

Na história do nosso país, as populações do campo sempre ficaram à margem no que se refere a legislações específicas para as comunidades. Em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), a educação do campo passou a ter visibilidade. O artigo 28 da referida lei destaca a necessidade de adaptar o sistema de ensino às particularidades da população rural, como o respeito à cultura local, a flexibilidade no calendário escolar e o uso de metodologias apropriadas. Isso significa que as escolas rurais devem considerar os costumes e as tradições das comunidades, ajustar o calendário às

condições climáticas e ao ciclo agrícola e adotar práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes do campo.

Posteriormente, o Parecer Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, que ajudaram a consolidar o conceito de educação rural. Segundo esse documento, a escola do campo transcende o espaço físico da floresta, pecuária, mineração e agricultura, incluindo áreas pesqueiras, caíçaras, ribeirinhas e extrativistas. O campo, nesse contexto, não é apenas um espaço não urbano, mas um lugar de possibilidades, que conecta os seres humanos à produção das condições da existência social e às conquistas da sociedade. Esse parecer rejeita a visão nostálgica de um passado rural próspero, frequentemente retratado na literatura e nas artes, apresentando o campo como um palco de lutas de classes e conflitos sobre o direito à terra na história recente do país.

O documento destaca duas questões centrais sobre a educação no campo. Primeiro, o crescimento populacional nas cidades e a urbanização, que têm reduzido os espaços escolares rurais, levando a uma homogeneização do ensino e desconsiderando a riqueza dos saberes plurais do campo. As escolas rurais acabam perdendo sua identidade ao se adaptarem aos parâmetros das escolas urbanas. Segundo, os movimentos sociais rurais buscam transformar a sociedade atual, propondo uma crítica ao sistema estabelecido e um horizonte de educação inclusiva e acessível.

Em 2024, a rede municipal de Caxias do Sul conta com 12 escolas situadas em áreas rurais, o que demonstra forte êxodo rural e a predominância do ensino em zona urbana, descaracterizando os espaços escolares originalmente pensados para pequenos grupos. Observamos que esse movimento está presente na diretriz, alinhado à premissa de que o crescimento populacional nas cidades e a urbanização têm reduzido os espaços escolares rurais, levando a uma homogeneização do ensino.

Em 29 de novembro de 2022, foi publicada pelo Conselho Municipal de Educação da cidade de Caxias do Sul, a Resolução de nº 48, que dispõe sobre as diretrizes da Educação do Campo das escolas municipais, descrevendo quem são os sujeitos que compõem o público e estabelecendo os princípios dessa modalidade como, por exemplo: o respeito à diversidade das populações do campo em diversos aspectos, a valorização da identidade da escola do campo e o protagonismo das crianças/estudantes em sua aprendizagem e a importância do contexto para dar sentido ao que se aprende.

A referida resolução surge com o intuito de caracterizar quem são os estudantes dessas áreas, observando de forma especial como a educação se dará nesses espaços. No mesmo

documento, são previstas condições de infraestrutura, atendendo aos critérios de sustentabilidade socioambiental e bem-estar, incluindo livros, recursos didáticos, tecnológicos, digitais, culturais e literários que dialoguem com o contexto local, considerando saberes próprios das comunidades de forma a salvaguardar os diversos espaços pedagógicos e os tempos de aprendizagem.

A Escola Municipal de Ensino Fundamental Professora Arlinda Lauer Manfro, cenário da nossa investigação, localiza-se na Estrada Municipal 84, número 650, na comunidade de São João da Quarta Léguas, na zona rural do município de Caxias do Sul. A comunidade fica próxima ao bairro Galópolis (antigo distrito), reduto da memória dos imigrantes italianos que ali ocuparam as terras. A escola atende a estudantes do bairro que está em situação de regularização, chamado Altos de Galópolis, bem como das localidades vizinhas, como São José e São Braz. Considerada escola do campo, o educandário localiza-se em espaço rural e atende as crianças dessas localidades.

O espaço físico da escola é pequeno, contando com três salas de aula, uma cozinha, secretaria, quatro banheiros internos e uma pequena área coberta. Ela é dividida em dois pisos: no subsolo, tem uma área com cerca de cinquenta metros quadrados, na qual há uma sala de aula e um banheiro, que funciona como depósito. No andar de cima, a área de 145 m² é dividida em duas salas de aulas, secretaria, cozinha, lavabos e uma pequena área para descanso dos funcionários. A área coberta conta com uma estrutura de cinquenta metros quadrados. O pátio, o campo de futebol e o parquinho são estruturas da comunidade e cedidas para a escola. O entorno não é cercado e é muito arborizado. A sala de aula que serviu de espaço para a pesquisa possui uma área de 35 m².

Não há biblioteca nem laboratório de informática no educandário. Esses espaços físicos ausentes ficam limitados a estantes disponíveis em cada sala de aula com livros diversos, desde obras de literatura até coleções mais genéricas de livros. A escola está localizada ao lado da igreja, próxima à capela mortuária, ao cemitério e ao salão comunitário, espaço cedido algumas vezes para eventos educacionais.

Os livros literários são compostos por acervos antigos, em especial, do Programa Nacional Biblioteca da Escola, distribuídos em meados de 2013, doações de outras escolas e entidades sem fins lucrativos, gibis novos e velhos, bem como por livros didáticos de edições anteriores. Não há a catalogação das obras presentes nesses espaços, sendo responsabilidade de cada professor da sala organizar os momentos de leitura e a identificação dos livros à sua maneira. Há a presença de Chromebooks, que são computadores em formato de laptop, disponíveis em um armário específico junto à secretaria da escola. Como não há sala

específica de informática, não há profissional dessa área que atenda as crianças nesse espaço, sendo responsabilidade do professor regente utilizar os meios digitais conforme sua disponibilidade e conhecimento sobre as múltiplas linguagens tecnológicas.

O espaço escolar pesquisado nunca havia sido objeto de investigação científica. Devido à originalidade e ao ineditismo dessa abordagem, a proposta do estudo foi bem recebida pela direção da escola, pelos pais e pelos estudantes participantes. Ao longo da pesquisa, seguimos a metodologia escolhida como princípio orientador, buscando cumprir, em grande parte, os procedimentos previstos dentro dessa modalidade.

3.3 ARTESIA: A ARTE DA POESIA- PRIMEIROS SENTIDOS

Cada encontro do ateliê de leitura foi concebido a partir da perspectiva da pesquisa-ação, em que os participantes podiam expressar-se livremente acerca do vivido, expondo suas opiniões e ideias sobre a poesia. Ele foi organizado em quatro momentos específicos, como proposta de mediação leitora. Esses momentos foram definidos coletivamente, mantendo a linguagem dos sujeitos da pesquisa e da sua concepção do que significa cada momento.

Os encontros com os textos poéticos foram organizados em momentos pedagógicos inspirados pela organização de Marangoni (2015), integrante do grupo de estudos Observatório de Leitura e Literatura da Universidade de Caxias do Sul, cuja pesquisa de tese contemplou um estudo de vivências poéticas com crianças do quarto ano. Cada momento ganhou um nome prévio, porém, no final do ateliê, os participantes puderam renomeá-lo, caracterizando as etapas como algo produzido na coletividade e com a identidade dos sujeitos da pesquisa, conforme descrito a seguir.

Quadro 3- Etapas do Ateliê de leitura

Etapas do Ateliê de leitura de poesia “Artesia: a arte da poesia”	
1º momento Sensibilização para a poesia	Sensibilização: acolhida dos participantes e realização de conversa mobilizadora de saberes prévios dos sujeitos da pesquisa sobre a temática da pesquisa. Foi o momento do convite à brincadeira, a partir da apresentação do texto poético.
2º momento Momento da leitura	Apreciação do texto poético a partir das poesias. Inicialmente, foi realizada a leitura pela professora e, posteriormente, pelas crianças.
3º momento Conversa sobre o poema	Acolhida do leitor sobre os sentimentos e as percepções do texto, trazendo apontamentos e questionamentos das relações vividas a partir da leitura do texto poético.
4º momento Atividades sobre a poesia	Convite ao leitor realizar, a partir dos saberes construídos, atividades e exercícios que permitissem a consolidação das aprendizagens.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

No primeiro momento, denominado de *Sensibilização para a poesia*, os participantes foram convidados, a partir de uma vivência lúdica e sensibilizadora, para a apreciação do texto poético. Esse momento antecedeu a leitura, avivando a curiosidade em relação ao poema. Ele teve a intenção de convidar as crianças a ingressarem no imaginário do texto poético, a partir de uma vivência lúdica, buscando sensibilizá-las e também observar os saberes prévios que os sujeitos possuíam. Tratou-se de um momento de descontração, para mobilizar as crianças ao movimento e prepará-las para a poesia.

O segundo momento, *Momento de leitura*, ocorreu quando cada participante realizou a leitura da poesia, apropriando-se do texto escrito. A leitura pode ser realizada em silêncio ou em voz alta, individual e coletivamente. Esperou-se, nessa etapa, a interação do sujeito com o texto poético, percebendo-o em sua estrutura, atribuindo ritmo e sonoridade. Observou-se que alguns estudantes não estavam plenamente alfabetizados, sendo necessária a leitura da professora/pesquisadora nesse momento.

O passo seguinte, *Conversa sobre o poema*, possibilitou observar as falas das crianças frente ao texto lido, trazendo à tona impressões e saberes sobre o texto apresentado. Esse momento foi rico pois a partir da conversa que tivemos percepções sobre a subjetividade e os sentimentos pelo texto poético, proporcionando um momento de diálogo.

Por fim, a última etapa de cada proposta, denominada *Atividades sobre a poesia*, foi o momento da interação entre os sujeitos a partir da criação de novas impressões e ressignificações a partir do texto. Foi quando se deixou marcada a experiência de cada leitor frente ao vivido. As atividades puderam ser feitas individualmente, em duplas, em grupos ou coletivamente, sempre buscando tecer significado entre o texto poético e a subjetividade do leitor.

Essa escuta sensível relativa à experiência leitora foi acolhida pela flexibilidade do planejamento, respeitando os tempos e os sentidos construídos coletivamente. A natureza dos encontros, portanto, foi se delineando em resposta à recepção de todos os participantes. Para a análise dos dados, foram selecionados cinco encontros, cada um correspondente a uma das cinco obras poéticas apresentadas no ateliê. A escolha observou critérios como a diversidade das manifestações orais dos participantes e a profundidade das respostas subjetivas geradas a partir das leituras. A disposição da sala de aula, o turno em que foram vivenciados os encontros, a disposição filmica, o grupo de participantes e o local pesquisado foram tópicos que se mantiveram em todos os encontros de pesquisa. Apresentamos, a seguir, de forma reduzida, os encontros selecionados que compõem a análise dos dados deste estudo.

3.4.1 Encontro 1- Quadrinha Rima ou combina

O primeiro encontro ocorreu no dia 27 de setembro de 2024, em uma sexta-feira, em um dia de sol entre nuvens, estando presentes 12 participantes. Na ocasião, o texto poético explorado foi “Quadrinha voa ou não voa”, presente na obra *Rima ou Combina*, de autoria de Marta Lagarta e com ilustrações de Vivian Suppa (2017), cuja capa pode ser vista na Figura 3.

Figura 5- Capa de *Rima* ou *combina*?



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

O espaço foi organizado com materiais alternativos como linhas, tiras de papel crepom coloridos e balões vazios. Os participantes foram convidados a encher os balões e, após essa ação, brincar ao ar livre. A brincadeira impulsionou a reflexão sobre objetos que voam sem asas, gerando um diálogo espontâneo e alegre. Após retornarem à sala de aula, as crianças foram convidadas para a audição da quadrinha *Voar ou não voar*.

*Voa ou não voa?
Balão não tem asa e voa
Peru tem asa, mas não voa
Perua voa.*

*Pipa não tem asa e voa
Ema tem asa, mas não voa
Seriema voa?*

A leitura inicial do poema gerou percepções acerca de rimas presentes no texto. Na sequência, o exercício de preencher um texto lacunado com novas rimas gerou algumas dificuldades, que foram logo superadas. Por fim, os participantes criaram um objeto brincante, o balangandã, que reforçou a temática do voo e da criatividade. Essa vivência culminou na construção coletiva de uma terceira estrofe do poema, com palavras trazidas das vivências.

3.4.2 Encontro 2-Quadrinha do jacaré

O segundo encontro analisado ocorreu com base na proposta de leitura da quadrinha “Jacaré lhe abraça”, nome dado pelas crianças, já que não possui um título específico. Estiveram presentes na escola nessa data 13 crianças. A quadra escolhida integra a obra *Quadrinhas* (2022), de autoria de Tatiana Belinky e ilustrações de Yara Kono, cuja capa pode ser vista na Figura 4. O texto poético foi apresentado no dia 17 de outubro de 2024, em um belo dia de sol, no pátio da escola, em frente ao campo, sob a sombra agradável de um grande ligustro.

Figura 6-Capa do livro *Quadrinhas*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

A atividade começou com um circuito de atividades lúdicas, quando as crianças enfrentam desafios simbólicos, como pular sobre um rio sem tocar nos jacarés de dobradura confeccionados por elas previamente. Também participaram da brincadeira "abraço do jacaré", uma adaptação da brincadeira pega-pega. Após essa interação, reuniram-se para relaxar à sombra e ouvir uma quadrinha do livro que abordava ditos populares relacionados ao perigo.

A leitura da quadrinha mobilizou um debate sobre o significado do dito popular, a percepção das rimas presentes e também a exploração de conceitos como "adrenalina" e o simbolismo do jacaré. As crianças, inicialmente, tiveram dificuldades para interpretar o texto

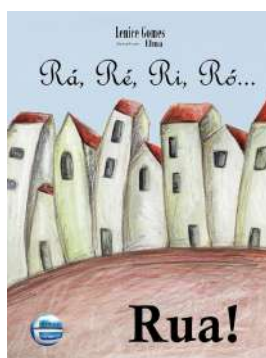
poético, mas, com apoio da pesquisadora, conseguiram associá-lo ao sentimento de empolgação e risco presente em atividades desafiadoras, como andar de skate, relacionando com a ilustração do livro. De todos os encontros analisados, esse foi o mais silencioso, com uma participação oral baixa por parte dos participantes.

Em seguida, foram organizados grupos para representar os versos da quadrinha por meio de expressões corporais. Esse processo proporcionou reflexão sobre situações que representam perigo para as crianças e tudo foi registrado coletivamente no quadro. O registro gerou novos significados para as crianças que, antecipando a ida ao recreio, comentavam entre si para que tivessem cuidado nas brincadeiras, pois o *“jacaré poderia lhe abraçar”*.

3.4.3 Encontro 3-Parlenda Gato escondido

O terceiro momento ocorreu em 29 de outubro de 2024, em uma terça-feira de muito sol, o encontro com o poético aconteceu com a leitura da parlenda *Gato Escondido*, presente no livro de Lenice Gomes, intitulado *Rá, ré, ri, ró...rua!* (2011), com ilustrações de Elma (Figura 5). Esse encontro contou com a participação de todas as crianças. Em nossa organização habitual, um elemento curioso despertou a atenção dos participantes... algo escondido estava ali.

Figura 7- Capa de *Rá, ré, ri, ró...rua!*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Nesse ambiente lúdico, os sujeitos da pesquisa exploraram o conceito de "esconder" por meio da observação de um gato de pelúcia parcialmente visível. A atividade expandiu-se para incluir uma reflexão sobre emoções e sentimentos que podem ser ocultados, conectando-se a outros textos poéticos já vivenciados no ateliê de leitura.

Após a discussão sobre os sentimentos e emoções que podem ser escondidos, os participantes foram convidados a brincar de esconde-esconde no parque da

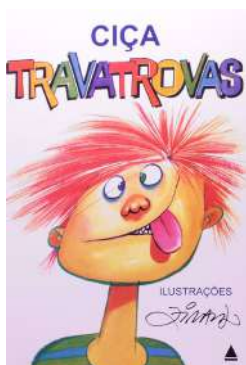
escola, apropriando-se da ideia do "gato escondido". Ao retornarmos para a sala de aula, descansamos por breve momento para nos recompor da brincadeira e em seguida, foi realizada a leitura da parlenda *Gato Escondido*. Para aprofundar a experiência, destacamos elementos rítmicos e musicais presentes no texto, lendo os versos um de cada vez, marcando por meio de palmas e outros gestos a musicalidade do poema, tornando a leitura dinâmica e envolvente.

A atividade culminou com a criação coletiva de uma história inspirada no poema, levando a um exercício de imaginação e escrita. O envolvimento com a temática manteve-se no dia seguinte, quando os alunos revisitaram o poema e exploraram conceitos de distância e deslocamento, relacionando-os aos meios de transporte e às possibilidades de viagem a partir da produção escrita produzida, tendo a pesquisadora como escriba.

3.4.4 Encontro 4-Trovinha O Rato, o Gato, o Pato e o Nonato

O quarto encontro aconteceu em uma quinta-feira de muito calor. Em 5 de novembro de 2024, estiveram presentes 14 participantes para mais um momento com o texto poético. A trova “O Rato, o Gato, o Pato e o Nonato”, presente no livro *Travatrovas*, de Ciça (1999), com ilustrações de Ziraldo, foi a escolhida para a mediação de leitura. A capa da obra literária pode ser vista na Figura 6.

Figura 8-Capa de *Travatrovas*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

Por se tratar de um texto poético curto, o primeiro momento que antecedeu a leitura foi marcado por uma apresentação de fantoches, que provocou risadas e olhares curiosos. A pouca experiência da pesquisadora no manuseio desses objetos foi marcada por uma manipulação truncada e pouco espontânea, o que mobilizou os participantes a interagirem com os bonecos como em um desejo de mostrar como fazer.

Essa interação espontânea fez com que alguns quisessem segurar os fantoches, mas logo notaram que manipulá-los não era tão fácil assim, o que tornou a brincadeira mais divertida. Os fantoches eram uma alusão aos personagens presentes na ilustração da trovinha.

Após esse momento, a leitura do poema foi repetida algumas vezes, até que os participantes percebessem as aliterações presentes. Alguns tentaram repetir a trovinha várias vezes e, entre risadas e tentativas, algumas crianças se destacaram, enquanto outras enfrentaram desafios. Mas, independentemente da dificuldade, todos estiveram imersos na experiência, comentando sobre as imagens do livro e até mesmo rindo de detalhes inesperados, como o bumbum do rei que aparecia na ilustração.

Quando a conversa chegou ao ponto de imaginar onde esse rei morava, a criatividade tomou conta da turma. A ideia de construir castelos surgiu espontaneamente e os alunos exploraram diferentes materiais, dando forma a suas próprias versões de reinos. Essa atividade em grupos passou do tempo previsto para o encontro, por isso nos debruçamos sobre isso durante toda a tarde, criando personagens e histórias que surgiram dali, daquela produção coletiva.

3.4.5 Encontro 5-Parlenda Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu

O último encontro analisado ocorreu no dia 12 de novembro, quando estiveram presentes 14 participantes para mais um encontro com a poesia. A obra literária apresentada foi *Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu* (2010), de Cristina Villaça, com ilustrações de Graça Lima. A capa do livro pode ser visualizada na Figura 7.

Figura 9-Capa de *Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu*



Fonte: Acervo da pesquisadora (2025).

O encontro começou com a experimentação e vivência corporal. Dispostas em círculo, as crianças exploraram formas de marcar o ritmo da música *Viva eu, viva tu* usando palmas,

pés e outros movimentos. Posteriormente, novos elementos foram inseridos, como copos descartáveis, descobrindo maneiras de sentir, expressar e marcar o compasso.

Na mediação da leitura, apresentamos toda a obra, já que o personagem vai desenvolver sua ação em toda a narrativa poética. Nesse momento, os participantes mergulharam em cada ilustração, nutrindo-se da beleza das aquarelas e cores dos desenhos. Comentários foram surgindo ao longo de toda a sessão e, com um olhar atento, a pesquisadora apresentou um vídeo da Orquestra Juvenil da Bahia, interpretando *Tico-tico no fubá*, o que foi um novo deleite para as crianças. Elas puderam ver os instrumentos ilustrados na história como são na vida real. Alguns relacionaram as tubas do vídeo com o momento em que o tatu se esconde neste instrumento, enquanto outros aguardavam ansiosos pela fuga do animal no referido instrumento.

Para aprofundar a vivência com o texto poético, os participantes foram divididos em grupos. Eles tinham o desafio de organizar as imagens do livro na sequência dos acontecimentos. Por fim, compartilhamos nossas impressões sobre o livro coletivamente, conversando sobre o vivido.

Ao dar início ao encerramento deste capítulo, podemos observar que houve a constante participação dos estudantes nos encontros com a poesia. Cada encontro, neste capítulo, está descrito em forma de sinopse, dando uma ideia ou um apanhado geral de como cada vivência ocorreu ao longo dos meses trabalhados, e teve duração de uma hora e vinte minutos, com exceção do quarto encontro, que durou toda a tarde. Na Figura 8, construímos uma imagem como uma nuvem com palavras que representam a composição deste capítulo.

Figura 10-Nuvem de Palavras



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

No capítulo que segue, faremos a exposição dos dados coletados a partir das falas observadas nas gravações filmicas e nas transcrições presentes no diário de campo. Essas capturas de falas ocorreram em dois momentos distintos da mediação de leitura: no *Momento da leitura* e na *Conversa sobre poema*. Com base nessas duas etapas selecionadas, descreveremos de maneira mais abrangente como ocorreram os encontros com ênfase nessas duas fases. Os dados obtidos com esse dois instrumentos utilizados na pesquisa compõem a aprendizagem dos participantes, estabelecendo relações entre os saberes formais e informais dos sujeitos da pesquisa frente ao vivido.

4 ALINHAVANDO SABERES POÉTICOS

*Quando as crianças brincam
E eu as oiço brincar,
Qualquer coisa em minha alma
Começa a se alegrar.*

[...]

Fernando Pessoa

Tal como os versos de Pessoa (1995), quando observamos as crianças brincando, muitos sentimentos emergem em nosso coração. Nossas memórias são revisitadas e somos levados ao passado repleto de sentimentos, cheiros, brincadeiras, imagens...e nos conectamos com nosso eu-infantil. Lá, encontramos elementos de identificação com as crianças a partir de seus movimentos, de suas brincadeiras, de suas expressões e de seus sentimentos.

Nesse poema, conectamo-nos não só com as memórias das brincadeiras, mas com lugares em que costumávamos brincar, como na escola: que sensações e percepções temos desse espaço escolar? No caso da pesquisadora, as lembranças trazidas foram as do início da década de 1990, de uma escola pequena, recém construída, de uma sala com um grande quadro verde, um varal de letras e uma professora enérgica, mas disposta a ensinar o mundo das letras. Seu desafio era gigante, pois era perceptível sua inexperiência, mas sua tarefa foi exitosa em formar pequenos leitores.

Os desafios sofridos por ela são similares aos enfrentados nos dias atuais: formar leitores em fase inicial de alfabetização. Nesta etapa, os estudantes estão descobrindo as letras, seus traços e sons, realizando suas primeiras tentativas de leituras e escrituras. Além disso, também são sujeitos que, apesar de pouca idade, carregam consigo marcas de sua família, de suas crenças e de algumas experiências. São pessoas que aprendem a conviver na escola, conectando saberes prévios com os saberes escolares, tudo isso mesclado com suas emoções e percepções. Nesse ambiente tão rico e plural, o professor tem a grande responsabilidade de promover um espaço de aprendizagem único e diversificado para uma aprendizagem efetiva. E, se o objetivo é formar leitores, ele também deve ser um leitor de obras literárias significativas.

Uma das atribuições do professor nos anos iniciais do Ensino Fundamental é promover a mediação literária. Porém, observamos que, nessa etapa, há a carência de obras literárias que transformem os estudantes em leitores que assumam a leitura em uma forma de

vivência. No geral, encontramos livros com linguagem mais simples e que, por vezes, promovem mais a decodificação do que a fruição. A leitura de livros literários, contudo, não pode ser vista como mero treino para o reconhecimento e a decodificação de letras, palavras e frases. Almeja-se a leitura da literatura como a experiência de algo vivido e sentido por cada leitor.

Nesse sentido, as ações vividas no ateliê de leitura, núcleo deste estudo, o gênero literário escolhido foi a poesia infantil. Essa escolha foi realizada pela pesquisadora por trabalhar esse gênero em sala de aula e por entender que se tratam de textos potentes para essa fase escolar. Ao passo que a empiria foi sendo construída no espaço coletivo do projeto, observamos a relevância desse gênero.

Embora seja um gênero potente, historicamente, no processo de escolarização, a poesia tende a ser apresentada como um texto menor, com um viés didático, como se a criança não conseguisse dialogar com a síntese e a dubiedade presentes nesse texto, limitando-se a um vocabulário mais simples, ligado ao cotidiano. De acordo com Bordini (1991, p. 7),

O que impera, na mídia da produção ficcional para crianças, é o despautério. Campeiam a imbecilização das fórmulas verbais com diminutivos e adjetivações profusas e construções frasais canhestras; a apresentação desavergonhada de absolutos duvidosos e irretorquíveis sobre o real, desestimulando a reflexão e a crítica; a censura aos aspectos menos edificantes da conduta humana e, em especial, à vontade desbragada de ensinar, sejam atitudes morais ou informações tidas por úteis, como se a obra devesse substituir os manuais de ensino e ação Educadora de pais e professores.

Essa percepção da autora frente ao desprestígio desse gênero literário na escola e até um mesmo apagamento dele nesse espaço é sentido também por José Paulo Paes (1996, p. 9), poeta e tradutor, que reforçou essa ideia, relatando que um de seus primeiros contatos com esse tipo de texto foi “desastroso”, pois precisou decorar versos que lhe obrigaram a ler na escola e que, para ele, não faziam sentido. Um exemplo que o autor apresentou foi a leitura de um poema que falava sobre um menino, chamado Janjão, que pulava de alegria ao encontrar um relógio de corrente e gritava que agora era gente. Para Paes (1996), lembrar esse poema lhe fez questionar como o menino era bobo, pois, se fosse ele que perdesse o relógio, jamais cantaria aos quatro ventos que havia perdido tal objeto.

Ele passou a enxergar e a viver a beleza da poesia com o tempo, em especial na adolescência, percebendo-a para além de uma linguagem enfeitada com rimas e métrica. O texto poético é vivo, reflexivo, perpassa o tempo-espaço do leitor e nunca se esgota, pois, ao lermos novamente, somos tomados por um novo sentimento, por um novo atravessamento. A dinâmica da leitura de poesia não tem fim, depende do momento (de vida, de humor, de

trajetória) do leitor. Assim, novas sensações emergem a cada leitura. E essas percepções sobre a linguagem poética também mobilizaram a autora deste estudo, desconstruindo saberes já estabelecidos acerca do que é poesia.

O sentimento que emergiu foi o de alinhar saberes construídos ao longo da empiria, como se fosse o arremate de um trabalho vivido por grandes aprendizagens. O desafio é expor ao leitor esta tessitura, mostrando as linhas escolhidas que compõem a reflexão sobre a análise dos dados, explicando o que emergiu das vivências, não só dos participantes mas também da pesquisadora.

4.1 FIOS QUE SE DESTACAM NA CONFECÇÃO DA TESSITURA

Rememorando momentos passados, em que a pesquisadora ficava no ateliê de costura de sua mãe, auxiliando-a em tarefas simples, como cortar grandes quantidades de fibras térmicas e limpar os fios excedentes nas costuras das peças, damos este subtítulo para esta fase da pesquisa. Nesta etapa, buscamos apresentar a você, leitor, algumas reverberações que emergiram a partir das vivências no ateliê de leitura de poesia. Estas, são como as pontas soltas de um trabalho realizado na costura, que são mais recorrentes, por isso ganham destaque, por aparecem nos encontros selecionados para a composição da análise dos dados.

Para tanto, faz-se necessário retomar a metodologia de pesquisa utilizada para este estudo: a pesquisa-ação. O tratamento dos dados nesse tipo de pesquisa prevê seminários, coleta de dados, aprendizagem, valorização dos saberes formais e informais e divulgação externa. Durante a construção do projeto e sua execução, a pesquisadora inspirou-se nessa abordagem metodológica, por entender que é a mais adequada para a construção da empiria.

Além disso, por ser seu primeiro contato com essa metodologia, a pesquisadora (que também participa do ateliê) construiu seus saberes tanto individual quanto coletivamente, em diálogo com seus pares no projeto. Portanto, é importante esclarecer ao leitor deste estudo que nem todos os passos foram cumpridos de forma integral, pois, assim como seus discentes eram sujeitos aprendentes, a docente também o era. O professor aprimora seu trabalho por meio de tentativas e, nesse processo de fazer e refazer, constrói sua própria "teoria docente", aperfeiçoando sua prática através da reflexão.

Considerando a observação feita acerca da pesquisa-ação como orientação metodológica, apresentamos alguns passos contemplados para este estudo, sendo o primeiro, os seminários. Ele teve como objetivo apresentar a proposta aos participantes, estimular reflexões, acolher sugestões e reunir contribuições de todos os envolvidos no processo. Para

isso, foram organizados dois seminários: o primeiro, de abertura, realizado antes do primeiro encontro de leitura de poesia; e o segundo, de encerramento, ao final do projeto, permitindo que os participantes acompanhassem e contribuíssem para o desenvolvimento da iniciativa. A escolha de promover dois seminários foi uma decisão da pesquisadora, pois tinha o intuito de perceber as reverberações no início e no final do ateliê.

No Quadro 4, apresentamos o Cronograma do Ateliê de leitura de poesia “Artesia: a arte da poesia” em que é possível observar o delineamento da empiria.

Quadro 4- Cronograma dos encontros

(continua)

Cronograma do Ateliê de leitura de poesia “Artesia: a arte da poesia”				
	Data	Obra	Título	Gêneros poéticos
	Seminário de Abertura 26/09/2025	Apresentação do ateliê de leitura		
1º	27/09/2024	Rima ou combina? Autora: Marta Lagarta Ilustração: Vivian Suppa Ano: 2017	Voa ou não voa?	Quadrinha
2º	03/10/2024		Rima ou combina?	Quadrinha
3º	15/10/2024	Quadrinhas Autora: Tatiana Belinky Ilustradora: Yara Kono Ano: 2022	Alegria repartida *estes títulos foram dados pela pesquisadora	Quadrinha
4º	17/10/2024		Quadrinha do jacaré *estes títulos foram dados pela pesquisadora	Quadrinha
5º	29/10/2024	Rá, ré, ri, ró... rua! Autora: Lenice Gomes Ilustradora: Elma Ano: 2011	Gato escondido	Parlenda
	30/10/2024 Encontro extra		Reverberações do encontro Gato escondido	
6º	31/10/2024		Rá, ré, ri, ró... rua!	Parlenda
	01/11/2024 Encontro extra	Reverberações do sexto encontro-Rá, ré, ri, ró... rua!		
7º	05/11/2024	Travatrovas Autora: Ciça Ilustrador: Ziraldo Ano: 1999	O rato, o gato, o pato e o Nonato	Trovinhas Trava-língua
	06/11/2024 Encontro extra		Reverberações do sétimo encontro- O gato, o pato, o gato e o Nonato	
8º	07/11/2024		Chegou Seu Chico Sousa	Trovinhas Trava-língua

(conclusão)

9º	12/11/2024	Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu! Autora: Cristina Villaça Ilustradora: Graça Lima Ano: 2010	Obra completa	Parlenda
10º	14/11/2024			
	Seminário de Encerramento 18/11/2024	Coletânea de Poemas	Revisitamos todos os poemas trabalhados e coletamos elementos da natureza	
	21/11/2024	Encerramento	Foi entregue uma lembrança e uma mensagem para cada participante	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

A construção da empiria iniciou com o Seminário de Abertura, vivenciado em 26 de setembro de 2024, em uma tarde chuvosa, na qual foi discutida a proposta dos encontros (pela professora e pelas crianças, explicando os momentos de mediação da leitura aos participantes bem como alguns elementos necessários para a realização da pesquisa, como a presença da câmera para gravação filmica. Em todo momento, dissemos que havia um planejamento prévio de atividades, mas que o encontro era deles, ou seja, as atividades poderiam ter modificações de acordo com o interesse do grupo. Explicamos sobre a escrita da pesquisadora no diário de campo e o registro fílmico, mas que a sistematização dependeria da necessidade do grupo em fazer os registros de cada encontro. Isso se mostrou verdadeiro, pois à medida que fomos interagindo com os textos poéticos, menor era a necessidade do registro no final de cada encontro, pois, a cada encontro vivido, maior foi a participação das crianças frente à poesia.

Explicamos que todas essas ações fariam parte de uma pesquisa científica, mas que eles ficassem tranquilos, que sua imagem e voz não seriam divulgadas, mantendo as informações construídas em sigilo. Aproveitamos para coletar algumas assinaturas no Termo de Assentimento Livre e Esclarecido das crianças presentes. O pequeno grupo desse dia, ansioso para vivenciar as atividades do ateliê, pediu uma prévia do que seria vivido. A pesquisadora deu um breve *spoiler* sobre o texto poético escolhido para o primeiro encontro, sobre *coisas que voam, mas não tem asas*. Explicamos a necessidade do sigilo durante os encontros e, assim, coletivamente, os sujeitos da pesquisa escolheram um apelido a partir de elementos que voam, mas não tem asas.

Cada criança escolheu seu apelido para ser usado como identificação nesta investigação. Eles são descritos a seguir em ordem alfabética. A saber: Ar, Arco-íris, Céu, Chuva, Estrela, Flor, Lua, Mundo, Neve, Nuvem, Pássaro, Planeta, Raio, Sol e Vento. O

grupo de crianças, formado por 15 estudantes, foi composto por sete meninas e oito meninos em fase inicial de alfabetização. Alguns já tinham consolidado essa primeira etapa, estando no nível alfabético, enquanto outros estavam no nível silábico-alfabético.

O Seminário de Encerramento aconteceu ao final do Ateliê de leitura de poesia “Artesia: a arte da poesia”, no dia 18 de novembro de 2024. Esse momento ocorreu em uma segunda-feira calorosa, pois o vivido com as poesias ficou muito presente. Rememoramos todos os poemas trabalhados durante o projeto, observando registros fotográficos das vivências poéticas. As crianças participaram da dinâmica, relembando, rindo e comentando sobre suas experiências.

Após a apresentação, foi realizada uma atividade ao ar livre, na qual os estudantes coletaram elementos da natureza associados às poesias estudadas. Essa vivência mobilizou a criatividade e o pensamento simbólico das crianças, que atribuíam significados aos objetos coletados. Nesse encontro, sugeriram nomes para o projeto de leitura e houve votação para a escolha final. Encerramos as atividades com a confecção das capas dos livros de registros e a formalização do nome do projeto.

Durante a construção da empiria, foi sentida a necessidade de fazer algumas alterações no projeto original. No princípio, o ateliê de leitura de poesia “Artesia: a arte da poesia” foi planejado para acontecer em dez encontros presenciais, dois dedicados para cada obra literária escolhida para o projeto. Ademais, foram acrescentados os dois seminários e mais quatro encontros adicionais que emergiram organicamente ao longo do processo. Tal necessidade surgiu da relação estabelecida entre os participantes e as poesias, bem como da escuta atenta provocada por cada texto e da forma como os sujeitos se posicionaram diante das propostas.

Os fatores climáticos foram, sem dúvida, elementos de mudança na organização do ateliê. Ocorreram fortes chuvas durante a época da realização das atividades, provocando a ausência dos participantes, pois, quando chove forte, muitos alunos faltam às aulas. Outrossim, a estrutura física da escola limita as condições para a realização dos encontros de leitura, uma vez que, ao mesmo tempo que há um vasto espaço externo para explorar, em dias de chuva, há muitas restrições quanto à saída dos estudantes para a área externa, pois os espaços ficam encharcados.

Além das fortes chuvas, uma característica peculiar da escola ganhou destaque por ser um elemento negativo à pesquisa: o telhado da construção. Ele é feito de uma telha metálica galvanizada e a incidência de chuva forte gera ruído muito forte que prejudica a interação durante a aula e, por conseguinte, a escuta da voz proferida longe do equipamento de gravação. Em dois encontros, a forte chuva impossibilitou a realização do encontro planejado,

pois, além da falta de quórum de participantes, a incidência da chuva sobre o telhado fez com que as falas emitidas ficassem inaudíveis na gravação.

Outro elemento importante na alteração do planejamento partiu da observação da professora/pesquisadora durante a realização das primeiras vivências com a poesia. Percebemos que os participantes pouco interagiram durante os encontros semanais, necessitando um movimento de retomada do encontro anterior para lembrá-los sobre o que tinha sido vivenciado e sobre as poesias trabalhadas.

A partir disso, ampliamos a exposição dos participantes aos textos poéticos para mobilizar saberes dos estudantes, por isso, na terceira semana, optamos por dois encontros semanais.

4.2 REVERBERAÇÕES DA POESIAS: APRENDIZAGENS PERCEBIDAS

Observar, perceber, acolher, ouvir, dialogar, refletir. É com esses verbos destacados que apresentamos, neste tópico, a coleta de dados e as aprendizagens emergentes, estabelecendo relação entre os saberes formais e informais dos participantes.

Como ponto de partida, para preservar o alinhamento com a terminologia prevista pela abordagem da pesquisa-ação, optamos por manter a expressão "coleta de dados", porém, no entendimento da pesquisa realizada, os dados foram construídos e não simplesmente coletados. Esse processo ocorreu por meio do diário de campo em que foram transcritas, no final de cada encontro, as falas dos participantes bem como registradas as impressões da pesquisadora frente ao vivido. Além disso, optamos por fazer gravações filmicas, com o intuito de retomar/resgatar algum comentário realizado, pois as aprendizagens surgiram partindo também das falas das crianças. A partir da seleção de encontros para compor o estudo, identificamos padrões discursivos que nos permitiram ilustrar as principais reverberações dessas interações. Essas falas emergiram de dois momentos distintos da mediação literária: no *Momento da leitura* e na *Conversa sobre poema*.

As reverberações do poético vividas na escola estão sistematizadas no Quadro 5, favorecendo a compreensão das relações entre a experiência poética e o desenvolvimento do letramento literário. Para fins de estudo, tentamos separar as aprendizagens percebidas, no entanto, como o ser humano é uno, elas se entrecruzam no ser aprendente. A saber, os apelidos dos participantes e suas falas foram destacados no texto, respectivamente, em negrito e itálico, para facilitar a compreensão e a leitura do estudo.

Quadro 5- Aprendizagens percebidas

Aprendizagens percebidas
1- Movimentos sonoros dos poemas Falas presentes dos encontros 1, 2, 3, 4 e 5
2- Gestualização como elemento na significação do poético Falas presentes dos encontros 1, 2, 3, 4 e 5
3 - Emoção, imaginação e expressividade na leitura poética Falas presentes dos encontros 1, 2, 3, 4 e 5
4- Outras formas de expressar a poesia Expressões artísticas dos encontros 1, 2, 3, 4 e 5

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

4.2.1 Movimentos sonoros dos poemas

Na mediação literária, foram enunciados pelos participantes aspectos referentes à natureza do texto poético. A partir dos cinco encontros, ao nos debruçarmos sobre a fala dos estudantes, notamos que aspectos de musicalidade dos textos não passaram despercebidos pelas crianças durante a leitura, em especial, a rima. Para Tavares (2002, p. 212) , a rima é “a identidade ou a semelhança de sons, nos ictos das palavras”. Os ictos são os acentos tônicos das palavras, especialmente aqueles no final dos versos formando rimas. Elas possuem múltiplas classificações.

Já a aliteração é uma figura de harmonia, como explica o mesmo autor “são figuras nas quais se sobressaem os efeitos provocados pelas combinações sônicas dos vocábulos” Tavares (2002, p.217). Elas são recursos estilísticos da linguagem que exploram a sonoridade de consoantes presentes nas palavras para criar efeitos expressivos, rítmicos ou poéticos nos textos. A aliteração é a incidência reiterada de fonemas consonantais idênticos.

Identificamos algumas percepções acerca das rimas e aliterações a partir das falas transcritas em cada encontro. Optamos, ao final de cada encontro, dialogar com essas falas à luz das indicações de Tavares (2002) e discutir as rimas produzidas. Ao término das transcrições, dialogamos com a maior profundidade com os saberes trazidos pelos participantes. Iniciamos com o Encontro 1, conforme o Quadro 6. Os demais vêm em sequência.²

² No tópico 4.2.1 os diálogos entre a pesquisadora e as crianças estão destacados em quadros.

Quadro 6 - Rimas percebidas na quadrinha

Encontro 1	Quadrinha Voa ou não voa
Pesquisadora: <i>Que outras palavras combinam com balão?</i> Ar: <i>Não</i> Lua: <i>Mão rima com tão</i> Ar: <i>Coração</i> Céu: <i>Balão – leão</i> Pesquisadora: <i>E palavras que rimam com pipa?</i> Lua: <i>Pia.</i> Vento: <i>Copia.</i> Pesquisadora: <i>Mia.</i> Flor: <i>Linda.</i> Vento: <i>Linda com Arlinda.</i> Pesquisadora: <i>E palavras que rimam com asa? E para seriema?</i> Neve: <i>Asa-casa.</i> Estrela: <i>Ema.</i> Flor: <i>Tema.</i>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

As rimas produzidas por **Ar** e **Lua** são oxítonas terminadas em *ão*. São consideradas rimas consoantes, porque temos coincidência sonora total a partir da vogal tônica: “não”, “mão” e “tão”, são palavras monossílabas e podem ser consideradas uma rima de natureza rica, porque o radical inicial é diferente, alterando o significado de cada palavra, a sonoridade é igual. Já as palavras “coração”, “balão” e “leão” são consideradas rimas de natureza rica, porém “balão” e “leão” são do tipo toante, pois há semelhança apenas nas vogais tônicas mas não nas consoantes anteriores. Em “coração” e “balão” são consideradas rimas consoantes, pois possuem radicais diferentes, mas o final parecido.

A partir do vocábulo “pipa”, novas rimas foram produzidas pelas crianças. As palavras foram “pia”, “copia”, “mia”, linda “Arlinda”. “Pia”, “copia” e “mia” são consideradas de natureza rica pois são produzidas por radicais diferentes e são rimas consoantes, pois os sons finais são semelhantes. “Linda” e “Arlinda” são rimas consoantes, mas são consideradas de natureza pobre, por pertencerem à mesma classe gramatical.

Os vocábulos “asa” e “seriema” também receberam novas rimas. “Asa” e “casa”, “ema” e “tema” são de natureza rica, pois, apesar de serem substantivos, possuem radicais

distintos. São consideradas rimas consoantes, pois os sons finais, a partir da vogal tônica de cada palavra, são idênticos.

Quadro 7 - Rimas percebidas na quadrinha do jacaré

Encontro 2	Quadrinha “Jacaré lhe abraça”
Estrela: <i>Tem rimas.</i> Flor: <i>Adrenalina com esquina.</i> Raio: <i>Abraça com graça.</i>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

No segundo encontro, **Estrela** percebe que a quadrinha lida pela pesquisadora possui rimas, mas não soube enunciá-las. Podemos ver as rimas percebidas no Quadro 7. **Flor** identifica a rima da palavra “adrenalina” enquanto **Raio** reconhece a rima da palavra “abraça”. Não houve produção de novas rimas a partir dos vocábulos destacados, somente a percepção sonora das palavras enunciadas. Ao relermos a quadrinha, observamos que o modo como os versos estão escritos, sinaliza que são polirrimos, pois apresentam mais de uma rima. Além disso, as rimas incidem no final das palavras em uma disposição cruzada. A quadrinha está disponível para apreciação na Figura 8 e Apêndice B deste estudo.

Quadro 8 - Rimas percebidas na parlenda

Encontro 3	Parlenda Gato escondido
Flor: <i>Gato-rato</i> Estrela: <i>Tem uma rima.</i> Vento: <i>O gato com o rato.</i>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

No terceiro encontro, **Flor** identifica na parlenda as rimas nas palavras “gato” e “rato”. **Estrela** confirma a rima encontrada por **Flor** enquanto **Vento** indica a rima encontrada através de uma sentença. A pesquisadora observa, mas não intervém no diálogo frente a percepção do trio frente. As palavras “gato” e “rato” geram rimas consoantes, pois há combinação sonora da vogal tônica em diante. Essas percepções são destacadas no Quadro 8.

Quadro 9 - Rimas percebidas na trovinha

(continua)

Encontro 4	Trovinha O gato, o pato, o gato e o Nonato
------------	--

Encontro 4 - Trovinha *O gato, o pato, o gato e o Nonato***Vento:** *Parece a fala do Cebolinha.***Chuva:** *Eu não tô entendendo nada.***Vento:** *Tem o R nesta palavra: O rato roeu a roupa do rei de Roma.***Céu:** *Tem P, o pato poeu a poupa.***Neve:** *Eu não consegui fazer o trava-língua.***Neve:** *Aparece o rato, o pato e tem outras letras.***Pesquisadora:** *Que outras letras aparecem na trovinha?***Sol:** *O G.***Flor:** *O N.*

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

No quarto encontro, os participantes limitaram-se ao texto-base, o que dificultou a identificação de aliterações. Suas percepções podem ser observadas no Quadro 9. Essa figura de linguagem integra amplo conjunto denominado *figuras de palavras*, que se caracteriza por modificações na pronúncia, na estrutura dos vocábulos, na combinação sonora e nos efeitos provocados no leitor. Dentro das figuras de palavras, destacam-se as chamadas *figuras de harmonia*, entre as quais está a aliteração. A aliteração consiste na repetição de consoantes idênticas, geralmente no início das palavras, produzindo efeitos sonoros específicos, que contribuem para a musicalidade e expressividade dos poemas.

Quadro 10 - Rimas percebidas na obra literária

Encontro 5	Obra literária Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu!
Flor: <i>Tuba rima com luva.</i> Ar: <i>Este livro tem rima.</i> Flor: <i>Será que é um livro rimado?</i> Flor: <i>Foguete rima com tapete!</i>	

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

No encontro 5, tivemos a produção de rimas a partir da palavra “tuba” e a indicação das crianças foi “luva”, conforme Quadro 10. Classificando ambas, percebemos que são de natureza rica, mas toantes, ou seja, são rimas imperfeitas, pois, apesar de as vogais dos vocábulos criarem uma aproximação sonora, as consoantes anteriores à última vogal expressam sons diferentes.

Além disso, **Ar** e **Flor** notaram que o texto poético lido era todo rimado anunciando a rima nas palavras “foguite” e “tapete”. Por se tratar de uma obra literária com texto longo, ao relermos percebemos que a autora escreveu seus versos em duas formas distintas: ora em polirrimas, que é a presença de duas rimas distintas no texto poético, ora em brancas, que são versos com a ausência de rimas. As rimas dos versos não seguem uma esquematização regular. Considerando a estrutura dos versos, acreditamos que a dificuldade em identificar mais rimas se deu por conta da maneira como o texto foi elaborado.

Tavares (2002) apresenta a teoria e a classificação do que são as rimas. As rimas produzidas e identificadas pelos participantes nos cinco encontros foram trazidas para este estudo e classificadas à luz dessa teoria por uma necessidade da pesquisadora em conhecer essa forma de olhar para a rima. Entendendo a potência da rima para o desenvolvimento da consciência fonológica e sonora, evidenciada pela compreensão e manipulação dos sons das palavras, identificamos que os participantes tinham um desenvolvimento significativo nessa habilidade, revelando a amplitude vocabular das crianças e a percepção dos sons das palavras.

Essa manipulação consciente dos sons constitui um aspecto central para o sucesso nos processos de alfabetização e aquisição da leitura, uma vez que favorece o reconhecimento de padrões sonoros e de estruturas linguísticas. Criar rimas, nesse contexto, representa uma atividade que estimula conexões entre forma e significado, mobilizando competências cognitivas como a memória, a criatividade e o pensamento simbólico.

A musicalidade, como evidência sonora presente nos textos poéticos apresentados ao grupo de participantes, ficou perceptível, em especial, a rima, pois, nos encontros selecionados, quatro textos tinham essa marca distinta, enquanto, na única trovinha trabalhada, as crianças tiveram um pouco de dificuldade no reconhecimento dos sons iniciais dos versos.

Isso ficou evidente, considerando que a turma foi apresentada a muitas construções melódicas e jogos que exploraram a rima como elemento sonoro ao longo do ano letivo, enquanto as aliterações receberam pouco destaque. Bordini esclarece que a sonoridade na poesia é linha de frente quando o texto se destina à criança. Para ela, o tecido melódico “o formado por aliterações e assonâncias, anáforas e rimas, estribilhos, acentos e metros variados tem sido cultivado pelo povo para aquietar a criança com ritmos hipnóticos” (1991, p. 23). A autora explica que, desde bebês, as crianças são expostas a músicas, brincadeiras e versos ritmados que geram familiaridade com os sons da linguagem.

As crianças da pesquisa costumam explorar a musicalidade das rimas em diversos momentos, como na produção delas associada ao seu nome ou em outras situações cotidianas,

como a hora do lanche. Isso apareceu no Encontro 5, quando, no final da sessão, a merendeira anunciou, ao adentrar a sala, qual seria o lanche: *Hoje temos macarrão com molho e salada de repolho!* Céu prontamente reconheceu a sonoridade e disse sorrindo: *Profe, até o lanche rima!*

Em contrapartida, as brincadeiras que envolveram as aliterações não foram privilegiadas ao longo do ano. Bordini (1991, p. 24) sublinha o papel dos trava-línguas na aquisição da linguagem infantil. Ela explica que, quando a criança está na fase de aprendizado da linguagem verbal, pode encontrar dificuldades na articulação dos sons, o que afeta seus atos comunicativos. Os trava-línguas, por exemplo, têm um papel importante nesse desenvolvimento, pois desafiam a criança com combinações sonoras complexas em virtude da repetição acentuada de um som que tem certa dificuldade de articulação.

Essa brincadeira com a linguagem faz com que o foco esteja mais na produção dos sons (significante) do que no significado das palavras em si. Essa característica pode gerar sequências que parecem ilógicas à primeira vista, como o exemplo clássico "*O rato roeu a roupa do rei*", também presente na trovinha lida em sala de aula, mas que, na prática, auxiliam no aprimoramento da pronúncia.

No Encontro 4, quando apresentada a trovinha *Trovinha O gato, o pato, o gato e o Nonato*, notamos a dificuldade dos participantes na pronúncia da trovinha para além da letra R. O texto poético trazia a repetição das letras iniciais, referindo a cada personagem presente na ilustração: a letra P, o G e a letra N. As letras G e N foram as que os participantes tiveram maior dificuldade para expressar oralmente, muitos deles desistindo de tal ato. Este encontro em que os participantes menos se expressaram, mesmo incentivados para que tentassem outras letras, permanecendo a maioria em silêncio.

O silêncio diante deste texto gerou questões na pesquisadora pois lhe parece, na sua constituição, que a linguagem poética é a linguagem das infâncias. Então, porque a ausência da compreensão das trovinhas e travas-línguas? Será que a escola como espaço de aprendizagem tem privilegiado as brincadeiras poéticas, o brincar com os sons para além de uma repetição de sons isolados? Como tem se dado o letramento literário, em especial, o letramento poético? Entendemos que não será possível discorrer sobre a resposta neste estudo, mas o silêncio pode ser uma pista (ou hipótese) do que pode estar oculto frente a este letramento.

Ramos (2010) alerta que, durante muitos anos, a poesia nos espaços escolares ficou restrita à recitação em datas comemorativas ou em outros momentos menores nesse espaço, como se a poesia ficasse condicionada a um lugar de desvalorização, de apequenamento, por

um processo de deixá-la menor como gênero literário. Entendemos ser possível que os professores tendem a privilegiar textos com os quais têm maior familiaridade, mostrando aquilo que vivenciam e dominam, em vez de explorar alternativas menos recorrentes em sua vida acadêmica e profissional. Porém vale lembrar que o docente é um sujeito que aprende e é fruto das experiências vividas ao longo de sua vida, por isso, muitas vezes, tende a limitar o que ensina àquilo que já aprendeu. Outrossim, nos parece que este profissional, se reflexivo, busca uma abertura para ensinar e aprender algo que não sabe ainda, em uma trajetória pouco segura. Essas brechas do desconhecido em sua trajetória lhe permitem novas aprendizagens, novas estratégias e descobertas que são salutares no percurso profissional, pois lhe permitem a reflexão sobre o novo.

Por outro lado, o inesperado que surge do encontro entre o texto poético, a professora e os estudantes, promove momentos afetivos. Nesses encontros, conforme Marangoni e Ramos (2020), a proposta lúdica da linguagem realça uma camada que se destaca ainda mais em obras infantis. As autoras enfatizam que “aliteraões, rimas, assonâncias, estribilhos, entre outros recursos, constroem uma proposição rítmica, apreendida pelo receptor infantil antes mesmo do componente conceptual” (Marangoni e Ramos, 2020, p. 38).

Como já dito, o silêncio foi uma constante em todos os encontros, em especial, no momento da *Conversa sobre o poema*. O silêncio não necessariamente marca a incompreensão da criança diante dos textos poéticos; pelo contrário, assim como todo ser aprendente, às vezes o silêncio indica a necessidade de refletir mais sobre o vivido. Nem toda criança tem consciência de conceitos poéticos, aliás, nem mesmo a maioria dos adultos. A proposição de leitura de poesia foi algo novo e que necessita maior reflexão. Ademais, nos momentos de registro, todos conseguiram expressar a seu modo, seja por desenhos e palavras, suas aprendizagens.

Ao revisar as imagens utilizadas para a composição desta escrita, constatamos que as crianças que permaneceram em silêncio não estavam alheias ao momento, ao contrário, demonstravam escuta ativa e sensibilidade diante das manifestações dos colegas e das interações com a pesquisadora. Seus olhares atentos, gestos sutis e expressões faciais revelavam um processo interno de reflexão e acolhimento dos textos poéticos compartilhados, acomodando-os em sua compreensão singular. Ainda que silenciosas, suas posturas indicavam envolvimento com a atividade, evidenciando que estavam mobilizadas pela escuta e pela elaboração subjetiva da linguagem poética.

As percepções das crianças acerca da musicalidade revelam sensibilidade frente à identificação de elementos sonoros presentes nos poemas. Novamente, apesar dos silêncios, a

ausência de comentários por parte de alguns não significa falta de aprendizagem: às vezes, o novo nos provoca a tal ponto que não temos subsídios para discutir com ele, necessitando a internalização e introspecção. Frente ao desconhecido, a mudez aparece. Ao vivenciarem a linguagem poética e se encantarem com a musicalidade, as crianças demonstraram como o aspecto lúdico dos poemas desperta a escuta atenta, o prazer estético e a participação no processo de leitura estabelecendo uma ponte entre som, sentido e imaginação.

4.2.2 Gestualização como elemento na significação do poético

Durante a interação com os poemas, constatamos que as crianças não apenas ouviam com o sentido da audição, mas com o corpo todo: surgiam gestos espontâneos, movimentos rítmicos e expressões faciais que revelam uma participação sensível e presente na experiência poética. A expressividade corporal emerge como extensão do texto, revelando que a poesia é também uma vivência corporal que convida ao envolvimento lúdico e artístico.

Nos encontros, foi necessária a releitura dos textos para ajudar os participantes na compreensão leitora que ocorre por meio da oralização da docente. Alguns arriscam-se a fazer a leitura do texto, enquanto outros não fazem a leitura. Como já anunciado, algumas crianças dessa turma já sabiam ler, enquanto outras ainda não, por isso o foco da análise foi a fala e a leitura.

Nesses momentos, algumas crianças precisam se apoiar em versos para explicar suas opiniões sobre o texto, como em uma tentativa de expressar-se para além da fala, usando a linguagem corporal. A necessidade de valer-se do corpo para falar é característica acentuada nas crianças dessa faixa etária, pois a aprendizagem também passa pelo corpo. Em todos os encontros, observamos gestualização, tanto na leitura dos textos quanto nas trocas entre pares. Muitas vezes, elas tinham a necessidade de explicar para o outro, com gestos, o que queriam dizer.

Segue um exemplo dessa gestualização no primeiro encontro. Ao ouvir Vento comentar que o ar voa mas não tem asas, **Estrela** pondera que o ar faz assim (balançando a mão direita, representando um aceno leve, quase como se fosse uma folha batendo ao vento). Em seguida, **Céu** acrescenta que o foguete voa, mas não tem asas e prontamente três participantes intervêm, explicando que um foguete tem asas.

Mais uma vez, **Estrela** mostra com as mãos dizendo “*Ele tem asa e ela tá mais aqui ó*” (apontando o braço esquerdo para frente e batendo levemente com as costas da mão direita sobre seu pulso esquerdo). *Tá aqui embaixo a asa dele*. Percebemos que o corpo da criança

representa o foguete. **Estrela** busca mostrar proporcionalmente a relação entre o corpo humano e o foguete, indicando o local mais aproximado.

A gestualidade infantil é uma das primeiras linguagens da criança, funcionando entre o pensamento e a comunicação, assim, **Estrela** não apenas escuta e responde verbalmente, mas utiliza o corpo para expressar sua significação, mostrando por meio da gestualidade que o ar voa sem ter asas, criando uma imagem do ar em movimento com seu corpo. Seu gesto evidencia conhecimento, uma forma de raciocínio visual e tátil, que articula percepção, memória e imaginação.

Em mais um momento desse encontro, **Neve** debruça seu tronco e sua cabeça sobre a mesa, demonstrando parecer estar cansada e distante, porém, quando **Vento** disse para a docente que o abelhão não voava, mas tem asas, rapidamente levanta o corpo e fez um movimento com a mão de voar. Novamente o corpo assumiu o lugar de outro ser. Nesse caso, assumiu movimentos que uma grande abelha faria.

Neve: *Ele voa, ele faz assim ó... Zum!* (fazendo um movimento rápido com a mão direita apontando para cima). Nesse caso, foi apenas uma parte do corpo, a mão, que gesticula de modo a comunicar o que **Neve** desejava.

Nesse sentido, este estudo corrobora Maciel (2012), quando diz que o corpo é feito das coisas do mundo, mas, ao mesmo tempo, se distingue pelo que se desvela de cada ser. O corpo, como corpo próprio e vivido, possui uma intencionalidade, que engloba todos os sentidos na unidade da experiência perceptiva, na qual os sentidos se intercomunicam.

O corpo é mais que algo físico ou mecânico, alerta Maciel (2012, p. 50). O corpo é sujeito de conhecimento, pois ele constrói significado na relação com o mundo. Esse conceito trazido pela autora é uma ruptura de um pensamento tradicional que separava o corpo e a mente na aprendizagem, propondo uma compreensão mais integrada, viva e aberta da experiência humana. Como nosso objeto de estudo é a leitura de poesia, não é somente pela audição dos poemas que a criança irá vivenciar a linguagem poética, mas também pelo seu corpo, através das múltiplas expressões corporais que emanam da leitura de poesia.

Esses movimentos foram realizados por todos os participantes, inclusive pela pesquisadora. No Encontro 2, a linguagem corporal está muito presente, o momento inicial envolve atividades corporais mais agitadas, como a brincadeira de atravessar um “rio de jacarés” (cordas serviram de margem para pular por cima, aumentando a distância entre elas à medida que eles conseguiam saltar) e na brincadeira de “Abraço do Jacaré” (uma variação do pega-pega tradicional). Essas atividades refletiram a mediação da leitura, mobilizando a fala

de alguns participantes. Sentados em um círculo debaixo de um frondoso ligustro, o diálogo a seguir evidencia como o gestual se apresentou.

Pesquisadora: *O que é adrenalina?*

Sol: *É uma forte emoção* (mãos posicionadas para frente do corpo, balançando-as enfaticamente, chacoalhando-as).

Pesquisadora: *E o que o jacaré quer fazer?*

Sol: *Ele quer abraçar* (fazendo o movimento de abraçar no ar).

Adiante, a pesquisadora rememora a brincadeira “Abraço do Jacaré”, perguntando aos participantes se, quando estavam brincando, o jacaré que abraçava representava uma ameaça. Intuitivamente, a pesquisadora abraça **Estrela**, que estava ao seu lado no momento da pergunta. **Raio**, vendo a cena, prontamente veio abraçá-la também dizendo:

Raio: *Não, não, o jacaré é nosso amigo.*

Nesse diálogo, observa-se que as crianças entendem o jacaré como algo lúdico, mas também elemento de afeto. A pesquisadora percebe que seu gesto intuitivo de abraçar **Estrela** provoca em **Raio** uma necessidade de demonstrar o afeto ao ver o abraço trocado com **Estrela**. Além disso, durante a brincadeira *Abraça Jacaré*, a pesquisadora instrui as crianças para que quem fosse o jacaré abraça os colegas de uma maneira não agressiva, mais cuidadosa. Talvez por isso, **Raio** associa o jacaré a algo amigável e não a uma ameaça. Como apontam Brougère (2002) e Kishimoto (2008), a brincadeira infantil é uma ação de experimentação de papéis, de transformação de sentidos e de reinvenção da realidade. Nesse contexto, as crianças não apenas participaram da brincadeira, mas a reinterpretaram, atribuindo ao jacaré um gesto de carinho e não de ameaça. A brincadeira, então, deixou de ser um simples jogo e se afirmou como território de criação, imaginação e expressão afetiva.

Diante da proposta a pesquisadora questiona sobre o que o jacaré queria fazer, encontramos, na reação de **Sol**, a resposta por meio da linguagem corporal. Ao mesmo tempo, na continuidade da ação, a produção de sentidos, porque, quando a brincadeira de “abraço do jacaré” foi retomada pela pesquisadora como uma memória coletiva e vivida, imediatamente foi reconhecida pelas crianças. **Sol** interpreta o gesto do jacaré como um abraço e o faz acompanhado de uma ação corporal, mostrando que a criança se apropria da linguagem do brincar como meio de comunicação expressiva. Quando a pesquisadora a abraça espontaneamente, **Raio** entra em cena e reafirma o sentido positivo da brincadeira ao dizer *Não, não, o jacaré é nosso amigo*. Esse momento revela o caráter afetivo e simbólico da brincadeira, que se torna espaço de acolhimento, pertencimento e amizade.

Para Kishimoto (2008, p. 16), o brincar e o jogo, em especial, só fazem sentido dentro da linguagem e do contexto de cada sociedade. O contexto social cria sua própria concepção de jogo, por isso esse fenômeno não pode ser visto de forma simplista. O sentido do jogo depende da maneira como a sociedade o compreende, fala sobre ele e o pensa. Considerar que o jogo possui um significado dentro de determinado contexto é reconhecer que ele envolve a formulação de hipóteses, a vivência de experiências e a apropriação de categorias fornecidas socialmente, todas elas transmitidas por meio da linguagem, enquanto instrumento de cultura. Assim, como fato social, o brincar e o jogo assumem o sentido que cada sociedade lhes atribui.

A gestualidade infantil surge também quando as crianças são convidadas a observar as ilustrações dos livros de poesia. Em outro diálogo, a pesquisadora mostra a imagem do livro, perguntando ao grupo como o jacaré lhes parecia com base na ilustração (Figura 8).

Figura 11 - O jacaré na esquina



Fonte: Reprodução da ilustração de Kono presente do livro de Belinky (2022).

Após um breve momento de observação, Chuva manifestou sua opinião frente à ilustração, afirmando: *Este jacaré é perigoso, é de ficar parado assim* (levanta-se e põe-se em uma posição rígida, tal como uma estátua).

Essa percepção representa a conclusão que a criança chegou ao observar a imagem. As interações vividas pelos alunos junto a pesquisadora revelam como não apenas escutam ou leem, mas vivem corporal e emocionalmente os textos, ativando sentidos múltiplos a partir de suas experiências singulares. Quando a pesquisadora apresenta a ilustração e pergunta como o

jacaré se manifesta, **Chuva** responde com uma performance: *Este jacaré é perigoso*, e imediatamente fica imóvel como uma estátua. Esse gesto não é apenas um complemento da fala, mas uma forma de pensamento em movimento, ativando a linguagem corporal, de modo que o corpo atua como veículo expressivo da compreensão simbólica da imagem.

Ao questionar as crianças sobre a rima com a palavra graça, **Raio** disse *abraça* e abraçou a pesquisadora. Além de enunciar o termo, ela faz a ação, abraçando a pesquisadora. Nesse momento, o som, a palavra, o afeto e a ação se entrelaçam em uma resposta poética e sensível, que evidencia a expressividade do corpo. Essa atitude demonstra sinais que contribuem para a experiência da criança, pois compreende que a rima não está apenas em seu valor sonoro, mas serve como ponte para o gesto, para o vínculo, para o encontro.

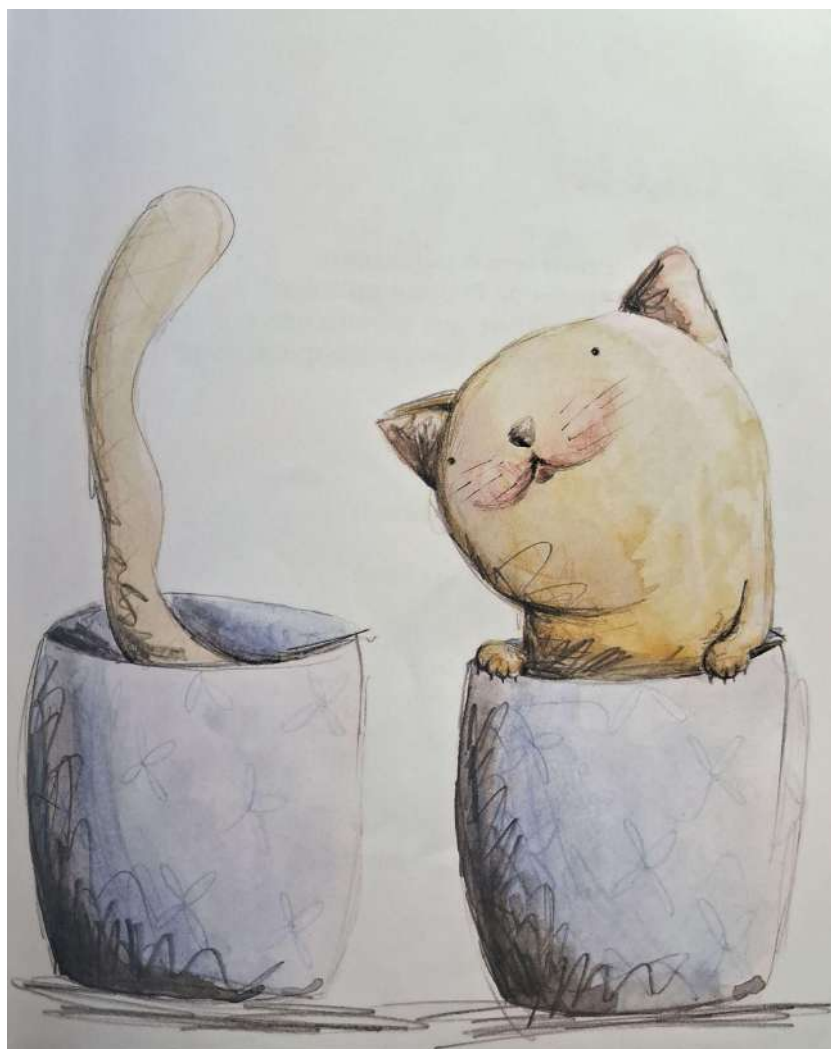
No Encontro 3, em sala de aula, ao realizar a primeira leitura da parlenda, enquanto a ouvia, **Sol** coloca sua mão direita na boca e aperta os olhos, perguntando para si baixinho, o significado de enlutar. O gesto de **Sol**, ao levar a mão à boca e apertar os olhos enquanto se pergunta, em voz baixa, o que significa “enlutar”, revela outra relação com a linguagem, ou seja, através de um diálogo consigo mesmo, evidenciando reclusão, reflexão junto ao encantamento, a dúvida frente ao desejo de compreender uma palavra que foge do uso cotidiano. A timidez de perguntar em voz alta é compensada por um ritual gestual de escuta e reflexão silenciosa, que deve ser compreendido como ato legítimo de leitura e produção de sentido. Nesse momento, **Sol** está envolvido em um processo profundo de escuta poética e elaboração interna, revelando que o silêncio também pode ser linguagem e pensamento.

Ao final da primeira leitura, todos riem da parlenda devido à musicalidade do texto e à repetição das palavras. Alguns até gritam como que em uma comemoração pela alegria sentida ao ouvir o texto pela primeira vez. Isso não é percebido na segunda leitura. Essas cenas apontam para o letramento ampliado e sensível, em que a linguagem é vivida por meio do corpo, da emoção, da imaginação e da escuta interior. As crianças, nesse processo, não apenas interpretam os textos, mas os recriam, encarnam personagens, habitam espaços com seus gestos, afetos e modos únicos de estar no mundo. A comicidade presente em alguns textos poéticos é uma forma de liberar as tensões inconscientes da criança. Por isso, seu caráter por vezes cômico, promove uma identificação da criança com o texto. Poesia é um acolhimento para a criança.

As poesias tratadas na empiria estão alocadas em livros ilustrados. Quando a criança manuseia o livro, parte do sentido de que os poemas vêm da visualidade, das ilustrações. Na sequência, após a audição dos poemas, foram entregues os livros para observação. Ao olhar

as ilustrações, Neve mostra o livro para o grupo e aponta para a imagem, iniciando um diálogo com os colegas.

Figura 12- O gato escondido



Fonte: Reprodução da ilustração de Elma presente do livro de Gomes (2011).

Neve: *Ó* (apontando para a ilustração dos gatos com o dedo indicador direito com base na Figura 9), *aqui ele tá dizendo que o gato pode estar escondido com o rabo de fora ou com a cabeça de fora.*

Estrela: *Tem dois gatos, mas um tá assim ó* (mostrando a mão direita em uma posição horizontal) *e o outro tá de pé assim ó* (deixando a mão direita na posição vertical).

Sol: *Um tá assim* (colocando parte do tronco sobre a mesa, arqueando-se como um gato, dobrando as mãos em direção ao peito, joelhos sobre a cadeira) *e o outro tá de pé.*

A observação de **Sol** frente à imagem dos gatos demonstra que o participante teve uma experiência sensorial, atingindo uma fusão de sentidos. Primeiro vinculada à sonoridade da

parlenda e à observação dos elementos gráficos da ilustração e depois por meio da ressignificação da visualidade, mostrando corporalmente as ilustrações presentes no livro. Ele teve uma experiência visual e sonora que transita em seu corpo, dando um novo sentido ao vivido, ou seja, com base no visto, busca repetir a cena com seu corpo.

A ilustração, segundo Ramos (2010, p. 34), é uma linguagem com características específicas e, assim como a linguagem verbal, possui suas próprias particularidades. As linguagens visual e verbal podem exercer funções distintas, mas se complementam na leitura. A união desses dois códigos amplia a proposta de sentido da obra. Quando o leitor se atém apenas ao texto escrito, constrói uma significação. No entanto, ao considerar também a linguagem visual, essa significação se transforma. Juntas, as linguagens possibilitam uma percepção mais rica e potente do conteúdo, permitindo uma leitura mais completa e sensível do livro.

A composição das linguagens escrita e visual na parlenda *Gato escondido* é narrativa, pois apresenta uma cena e uma ação desenvolvida pelo personagem. Ora ele pode estar escondido com o rabo de fora, ora com a face à mostra. Na ilustração (Figura 9), percebemos que o efeito visual pode gerar diferentes percepções nas crianças. Exemplo disso são as observações de **Neve**, **Sol** e **Estrela**, que identificaram dois gatos escondidos em vasilhas distintas. Isso demonstra como a imagem estimula a leitura simbólica e sensível, ampliando o significado proposto pelo texto verbal.

No quarto encontro, durante a primeira leitura do trava-língua, **Arco-íris** coloca sua mão sobre a orelha esquerda, formando uma concha, para ouvir com mais atenção. Ao finalizar a leitura, **Vento** comenta que *parece a voz do Cebolinha*. Ao ouvir o comentário da colega, **Arco-íris** debruça-se sobre a mesa e faz uma expressão de dúvida. A pesquisadora anuncia que fará novamente a leitura, percebendo que era necessária essa ação. **Arco-íris**, novamente frente ao texto poético, tenta marcar no corpo o ritmo do texto, batendo levemente sobre seu rosto, pescoço e peito.

Le Boulch (1981, p. 107) explica que “a experiência rítmica vivida com seus próprios movimentos ajusta-se aos dados do espaço e deve ser mantida através do trabalho de percepção temporal”. Quando nos movimentamos, nos encontramos, ouvindo e marcando ritmos sonoros através das vivências, o corpo da criança vai se ajustando ao espaço ao seu redor. Ela está prestando atenção no espaço onde está, como se move e em que tempo faz isso e, para manter o ritmo, é preciso ter percepção do tempo. O cérebro precisa estar atento à percepção sonora, por meio da audição, para marcar o ritmo entre um movimento e outro, percebendo quando começar, quando parar e ajustando o corpo ao ambiente vivido.

Ao ser questionada sobre a trovinha, **Arco-íris** permanece em silêncio refletindo, mas continua atenta aos comentários dos colegas. Quando o livro chega a suas mãos, **Ar** e **Raio** comentam sobre a ilustração com ela e todos riem efusivamente por causa da imagem, em uma conversa somente deles. Apesar de ser um momento de introspecção da criança frente ao vivido e ao visto na ilustração, notamos que, nos processos educativos, por vezes, o professor cria condições e apenas observa, dando um tempo para as crianças comporem sua significação. O que emerge desse movimento da participante frente à trovinha só ela sente e vive.

Em outro momento, a pesquisadora faz uma observação que remete à ilustração, questionando os participantes sobre quem poderia ter roído a roupa do rei, ao que **Estrela** responde:

Estrela: *O pato, porque olha ó (apontando para a ilustração e depois para sua boca, conforme ilustração da Figura 10), a mordida dele é pequena.*

Pesquisadora: *E dá para ver a mordida do pato?*

Estrela: *Sim, aqui ó (indicando novamente na ilustração um ponto específico da roupa roída do rei) aqui é fino, é bem pequeninino (fazendo um gesto com os dedos polegar e indicador próximos um do outro, referindo a algo pequeno).*

Figura 13- O rei com a roupa roída



Fonte: Reprodução da ilustração de Ziraldo presente do livro de Ciça (1999).

Nesse sentido, podemos explorar as respostas das crianças diante da observação da pesquisadora. Vislumbramos que **Estrela** demonstra uma percepção e significação da

visualidade, ao ler as imagens da ilustração e construir sentidos a partir dela. **Estrela** demonstra ter habilidade em leitura de imagem e relação criativa entre imagem e quem observa.

No quinto encontro, a gestualização e a expressividade corporal estiveram mais presentes, pois a mediação literária foi mais longa do que nos outros encontros, já que nesse lemos toda a obra literária, enquanto nos outros foi lido apenas um poema da obra. Por isso optamos por fazer um quadro mostrando alguns desses momentos.

Quadro 11- Quadro de gestos

(continua)

Quadro de gestos-Encontro 5-Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu!	
Participante	Trecho do livro/gesto
Pesquisadora	<i>A batuta do maestro se agita 1, 2, 3, 4.</i> (faz o movimento com a mão marcando os números como que empunhando uma batuta imaginária)
Pesquisadora	<i>Mestre deu afinação.</i> (novamente faz um movimento com as mãos empunhando uma batuta imaginária, chacoalhando as mãos, afinando uma orquestra invisível)
Estrela	<i>A pessoa que pintou fez bem ajeitadinho.</i> (empunhando um pincel imaginário, balançando a mão direita como se estivesse pintando)
Pesquisadora	<i>Saiu da casa contente e pôs-se a sapatear.</i> (batendo os pés de forma ritmada no chão como se estivesse sapateando)
Pesquisadora	<i>Rebolou, piriteou, deu uma cambalhota.</i> (A pesquisadora rebolou, girou o seu corpo e fez com as mãos o movimento como se fosse uma cambalhota, girando as mãos no ar). As crianças riram muito nessa parte.
Pesquisadora	<i>A turma assobiava.</i> (a pesquisadora assobiou)
Pesquisadora	<i>O rabo do tatu girava como um catavento.</i> (girou o seu corpo para o lado esquerdo e com a mão direita fez o gesto suave, circular com as mãos, imitando um catavento)
Pesquisadora	<i>A turma assobiava.</i> (a pesquisadora assobiou)
Pesquisadora	<i>O rabo do tatu girava como um catavento.</i> (girou o seu corpo para o lado esquerdo e com a mão direita fez o gesto suave, circular com as mãos, imitando um catavento)
Pesquisadora	<i>A turma assobiava.</i> (a pesquisadora assobiou)

(conclusão)

Pesquisadora	<i>O rabo do tatu girava como um catavento.</i> (girou o seu corpo para o lado esquerdo e com a mão direita fez o gesto suave, circular com as mãos, imitando um catavento)
Lua	<i>Para ele voar.</i> (fez o mesmo movimento suave circular com a mão direita, referindo-se ao rabo do tatu, que girava como um catavento)
Estrela	<i>Será que foi um tatu treinada a pintar e escrever.</i> (com o braço direito para cima, moveu seu braço, como se estivesse escrevendo em um quadro imaginário)
Pesquisadora	<i>De repente ouviu um barulho, trimm.</i> (fazendo o movimento com a mão tocando a campainha)
Pesquisadora	<i>Tem um tatu dentro da tuba!</i> (abaixou o corpo levemente, inclinando suas mãos para frente, como se estivesse olhando para dentro da tuba)
Pesquisadora	<i>Parecia o homem- bala, voando pela sala.</i> (estica sua mão e seu braço direito para cima, o máximo que pode, apontando em direção ao teto)
Pesquisadora	<i>O tatu foi saindo devagarinho debaixo do tapete.</i> (inclinando levemente seu corpo, com a mão direita faz o gesto, como se olhasse por baixo de um tecido)

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Os participantes já se expressam oralmente, mas, muitas vezes, ainda não conseguem traduzir em palavras o que percebem. Nesses momentos, o gesto surge como recurso expressivo. A gestualidade e expressividade corporal tão presentes nesse encontro são marcos da interação presente nos processos educativos e marcam o modo como a criança se relaciona com o que está aprendendo. Vygotsky (1998) explica que, na interação com seus pares e com os adultos, por meio da fala e de gestos, a criança internaliza os signos sociais. Os gestos são parte dessa interação, pois auxiliam a criança a compreender e expressar intenções e desejos. Com o tempo, ela consegue estabelecer uma relação entre signos e a linguagem falada, aprendendo a controlar o ambiente.

Vygotsky (1998, p. 33) explica “que assim que a criança fala e o uso de signos são incorporados a qualquer ação ela se transforma e se organiza ao longo de linhas inteiramente novas”. A criança começa a controlar o ambiente com ajuda da fala e não só através de signos, isso produz novas relações com o ambiente além de uma nova versão do próprio comportamento. Isso significa que os signos, como os gestos, palavras, símbolos matemáticos

ou desenhos, são ferramentas que usamos para organizar nosso pensamento e agir sobre o mundo de forma consciente. A partir do momento em que a criança se expressa através de um gesto como um signo, isso denota um desejo, uma intencionalidade de comunicação.

No Quadro de Gestos (número 11), temos diversos exemplos da gestualidade e do uso do corpo para expressar as ideias frente ao texto poético, tanto das crianças como da pesquisadora. Tomamos como exemplo **Lua**, que, ao falar *Para ele voar*, faz um gesto circular com a mão direita, referindo-se ao rabo do tatu, que girava como um catavento. Essa necessidade de expressar as duas linguagens (corporal e fala) é observada em crianças em uma faixa etária menor (como é o caso das crianças pesquisadas). Com o tempo, os signos são internalizados e transformam-se em formas de pensar, ou seja, a criança aprende através desses signos. No caso em questão, a necessidade da expressão corporal vai sendo suprimida com a prevalência da fala.

Chamamos a internalização desses signos de mediação, pois eles medeiam a relação entre a mente e o mundo, ajudando a construir as funções mentais superiores, como memória, atenção, planejamento e linguagem. A linguagem é mediadora e o interlocutor que auxilia as crianças nesses processos de desenvolvimento da aprendizagem é o meio.

No Encontro 5, observamos que a pesquisadora, por exemplo, foi o meio para ilustrar passagens do texto poético utilizando-se da expressão corporal. Por exemplo, quando lê *“quietinho e calado, lá se foi o tatu com a turma da fanfarra”*, ela dobra seu corpo levemente para baixo, trazendo os braços em direção ao peito como se estivesse acuado. Ela faz isso para intermediar a linguagem oral presente no ato da leitura, em uma tentativa de facilitar a compreensão do signo através do gesto. A pesquisadora não faz isso sem intencionalidade, pelo contrário, ela demonstra pela expressão corporal outra forma de compreender a linguagem. Esses gestos reverberam nos participantes que também lançam mão da expressividade corporal para expor suas ideias, como que incentivados pelo adulto que media a ação pedagógica.

Vygotsky (1998, p. 110) afirma que o aprendizado das crianças começa muito antes de elas frequentarem a escola. Situações de aprendizagem surgem desde os primeiros momentos de vida, fora do espaço escolar, quando a criança aprende a lidar com situações que já começa a assimilar. Embora possa fazê-lo por imitação dos adultos, é através da formulação de perguntas e respostas que ela adquire diversas informações. Segundo ele, a aprendizagem e o desenvolvimento estão relacionados desde o primeiro dia de vida da criança.

Isso significa que as crianças assimilam informações ao observar, imitar, perguntar e interagir com o mundo mesmo fora do espaço escolar. A princípio, elas imitam

comportamentos dos adultos, mas, com o tempo, começam a formar perguntas e respostas, ou seja, constroem significado a partir do diálogo. A aprendizagem e o desenvolvimento caminham juntos desde o nascimento. O conhecimento não surge de uma hora para outra, mas se forma aos poucos com base nas experiências e nas relações sociais. Quando a criança incorpora os signos (como gestos e palavras) passa a agir de maneira mais organizada, conseguindo planejar, comunicar e controlar melhor suas ações.

Nas tentativas de entender o mundo, compreendemos os conceitos de Zona de Desenvolvimento Real e Zona de Desenvolvimento Proximal, trazidos por Vygotsky (1998). No que se refere ao conceito de Zona de Desenvolvimento Proximal, em traduções mais recentes, o termo “proximal” vem sendo substituído pelo termo “imaneente”, porém, para este estudo, manteremos o termo original que consta na fonte teórica utilizada.

No Quadro de Gestos (número 11), notamos que algumas crianças ainda precisam da expressividade corporal para significar o texto literário e marcar sua compreensão do signo. Vygotsky (1998, p. 111) chamou isso de nível de desenvolvimento real, que são os níveis de desenvolvimento das funções mentais da criança já completadas. A expressividade das crianças frente ao texto poético marca aquilo que já sabem fazer por si mesmas. Já a Zona de Desenvolvimento Proximal (1998, p. 113) define as funções que ainda não amadureceram, mas estão em um processo, ainda que embrionário no momento.

Trazemos esse recorte de Vygotsky (1998) sobre aspectos do desenvolvimento da aprendizagem para lançar luz sobre a compreensão das crianças diante da leitura de poesia. No subcapítulo anterior, ficou marcado que houve muitos silêncios durante os encontros. Neste subcapítulo, destacamos a gestualidade e a expressividade corporal presente em grande parte dos participantes. O autor nos auxilia na compreensão de que, talvez, para algumas crianças, o processo de desenvolvimento da aprendizagem frente ao literário ainda necessite de maturação, o que não implica ausência de compreensão, mas um tempo maior para a construção da significação dos signos propostos nos encontros do ateliê de leitura.

Ademais, o texto discute como crianças pequenas, embora já se expressem oralmente, muitas vezes recorrem à gestualidade para comunicar percepções e intenções que ainda não conseguem verbalizar. Os gestos, nesse contexto, funcionam como signos sociais que mediam a relação entre mente e mundo, sendo fundamentais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento. Percebemos que a pesquisadora, ao utilizar gestos durante a leitura de textos poéticos, atua como mediadora, auxiliando na construção de significados mobilizando os participantes a também recorrerem à expressividade corporal. Por fim, observa-se que, embora algumas crianças ainda dependem da linguagem corporal para compreender o texto

literário, isso não indica falta de entendimento, mas um estágio do desenvolvimento da aprendizagem.

4.2.3 Emoção, imaginação e expressividade na leitura poética

Na formação de leitores, ao planejar a ação pedagógica, os professores amparam-se na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A Base é um documento normativo que estabelece um conjunto de aprendizagens essenciais que todos os alunos da Educação Básica brasileira, da educação infantil ao ensino médio, devem desenvolver ao longo de suas trajetórias escolares. Ela define as competências e habilidades que são consideradas fundamentais para a formação integral dos estudantes em um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Foi homologada em 20 de dezembro de 2017 pelo Ministério da Educação, tornando-se válida para todas as escolas públicas e privadas do país.

Conforme o documento, entre muitos direitos, um em especial é recorrente ao longo de todo o ano escolar no primeiro ano, que é a capacidade de perceber informações explícitas e implícitas nos textos. Essa habilidade é essencial também na leitura de textos poéticos, quando os estudantes são convidados a identificar dados diretamente apresentados, como personagens e ações, bem como a interpretar significados sugeridos por metáforas, imagens e emoções.

Ao promover os encontros com a leitura de textos poéticos, a pesquisadora almeja entender o que emerge para além da compreensão textual explícita frente ao ouvido e vivido. A imaginação, a reflexão sobre o texto, os sentimentos e as emoções surgem com o contato com a poesia, emanando falas que refletem como em um espelho, gerando novas significações entre todos os participantes. Ademais, as expressões das crianças revelam seus saberes e conhecimentos sobre o mundo ao seu redor.

Para Vygotsky (2018, p. 21) a imaginação de crianças muito pequenas não surge do nada, não irrompe de uma vez. Ela é sempre baseada na experiência, lenta e gradativa, desenvolvendo-se de formas simples e elementares até chegar a níveis mais complexos nas impressões que a criança colhe do mundo em que vive. A imaginação é um mecanismo de reconstrução criadora dos elementos da realidade que a criança viveu e, por isso, quanto mais rica for a experiência da criança, mais material terá para compor sua imaginação.

Ramos e Marangoni (2016, p.75) apontam que “os saberes das crianças estão ligados aos sentidos do corpo, ao concreto e ao sensível”. As crianças aprendem a partir do que vivem, sentem, tocam, cheiram e vivenciam. As autoras, nesse mesmo parágrafo, utilizam o

termo “conteúdos livrescos”, explicitando que a experiência nasce de forma imediata e não é aprendida de forma abstrata ou teórica. Ou seja, a aprendizagem da criança ocorre pela experimentação, por situações concretas.

Ao longo dos encontros, identificamos inúmeras falas que emanaram das crianças a partir de sua percepção da realidade e de sua imaginação. Como obtivemos muitas falas ao longo das vivências, faremos uma seleção de algumas para tratar do que se refere à *imaginação*.

No Encontro 1, ao serem questionados pela pesquisadora a respeito de objetos que voam e não têm asas, os participantes trouxeram inúmeros comentários. As perguntas ativaram a imaginação dos participantes, abrindo espaço para respostas inventivas.

Vento: *O ar.*

Estrela: *O ar faz assim* (mostrando com a mão, simulando um movimento de balanço).

Flor: *O som.*

Lua: *As nuvens e o sol.*

Neve: *A lua.*

Vento: *O ar voa mas não tem asas.*

Ao longo da investigação, identificamos que a imaginação não se apresenta como algo distinto da realidade, mas como uma outra forma de se relacionar com ela e de reinterpretá-la. A criança, ao imaginar, recria a realidade, atribuindo novos sentidos às experiências vividas. A imaginação emerge da experiência concreta, mas permite à criança criar mundos possíveis e experimentar sentimentos que ainda não viveu. Nessas falas, concordamos com Ramos e Marangoni (2016, p.70) quando se referem ao “faz de conta” poético, pois, na poesia, podemos explorar possibilidades próprias da brincadeira imagética. Nele, podemos explorar possibilidades, a invenção e a inversão de papéis, como no brinquedo infantil, pois a palavra assume um caráter lúdico. A dimensão do “faz de conta” não apenas aproxima poesia e infância, mas também evidencia a importância da linguagem literária como meio de ampliação da imaginação, da criatividade e da construção de sentidos.

Ao analisar as falas dos participantes, percebemos que, nos processos educativos, criar condições para a imaginação tenha um solo fértil no espaço escolar. Notamos como foi significativo para os participantes terem esse lugar para oralidade sem julgamentos, pois, como já citado anteriormente, a imaginação dialoga com a experiência.

E é nesse cenário de investigação, permeado de normativas, diretrizes e uma grade fixa de conteúdos, que percebemos como a dimensão poética é relevante no que diz respeito à formação de jovens leitores. Ramos e Marangoni (2016, p. 89) expõem que a criança, ao

adentrar o espaço escolar, já viveu a poesia no mundo, em suas brincadeiras e experimentações. Cabe à escola não corromper a natureza lúdica do poético na escolarização da leitura, deixando espaço para que a criança lide com a poesia e também com as letras.

Vento expõe que o ar é um elemento invisível mas real. Com a fala inicial, **Estrela** apoia sua ideia, fazendo um movimento gestual com a mão, passando por uma vivência cinestésica. O ar é elemento invisível, mas seu gesto com a mão combina o movimento abstrato com o corpo, demonstrando que não o vê, mas o sente. E isso é a imaginação em ação, mesclando o corpo com a abstração.

Flor vai além ao falar que o *som voa mas não tem asas*. Sabemos que o som literalmente não voa, mas ela o percebe espalhando-se pelo ar. Isso mostra que a participante faz uma associação abstrata, já que o som não é palpável, e também poética, pois sua resposta ressoa a partir da leitura do poema.

Lua aponta que as nuvens e o sol são elementos que voam, mas não têm asas. Essa resposta pode estar associada aos fenômenos em si, no caso das nuvens, e, ao corpo celeste, que é o sol, que transitam pelo céu. Percebemos que **Neve** faz a mesma associação, dizendo que a lua voa. Isto mostra que percebe esses elementos para além da concretude existencial deles, como objetos simbólicos e poéticos. Podemos notar que estes participantes têm uma imaginação sensível que se manifesta de forma subjetiva.

Nessas falas, observamos a relação das crianças com seus saberes prévios. Com amparo na metodologia de pesquisa escolhida para o estudo, usaremos o termo “saberes informais”. Os saberes informais são construídos na prática, no cotidiano, por meio da experiência, da convivência, do fazer e da intuição. Por se tratar de crianças que residem no meio rural, algumas falas refletem esse lugar. Nesse mesmo encontro, ao serem indagados sobre objetos que têm asas, mas não voam, alguns participantes manifestaram opiniões singulares.

Flor: *Galinha.*

Neve: *Galinha não voa, elas planam.*

Flor: *Pintinho tem asa mas não voa.*

Lua: *O filhotinho de passarinho.*

Flor faz uma associação direta com algo conhecido. Ela parte de uma imagem concreta que faz parte do seu repertório, para pensar sobre o que voa. **Neve** complementa a fala de **Flor**, dizendo que as galinhas planam. Isso mostra que a participante possui uma observação prática e empírica da realidade, já que nem toda ave voa.

Novamente **Flor** traz uma fala de sua realidade, dizendo que o pintinho tem asas, mas não voa, assim como **Lua**, que faz a mesma associação, mas para o filhote de passarinho. Essa percepção de que filhotes de aves têm asas, mas não voam, mostra que, por serem crianças com um contato direto com a natureza, a observação desses animais passa a compor um repertório de saberes. As crianças constroem explicações coerentes com suas vivências. Esse tipo de conhecimento é relevante, pois há um equilíbrio entre fantasia e observação concreta, ou seja, a imaginação vem de uma experiência real. Especialmente em contextos de pesquisa-ação e educação dialógica, os saberes informais são fundamentais para uma educação dialógica. Thiollent (2003, p. 67) reforça essa ideia, dizendo que “o participante comum conhece os problemas e as situações nas quais está vivendo”.

Podemos estabelecer uma relação entre saberes informais e a atividade criadora da imaginação de Vygotsky (2018). Para o autor, a atividade de imaginação está ligada à riqueza e à diversidade de experiências que a pessoa tem. “A imaginação da criança é mais pobre que a de um adulto, o que explica pela maior pobreza de sua experiência.” Vygotsky (2018, p. 24) É na ampliação das experiências com crianças que criamos bases sólidas para sua atividade de criação.

A *imaginação* foi algo que apareceu em todos os encontros. Devido à grande quantidade de falas e materiais construídos para a análise, não nos debruçamos sobre todas as falas que foram proferidas sobre esse elemento percebido. Ademais, também percebemos aspectos referentes à reflexão e aos sentimentos frente ao texto. Notamos que sobre essas duas percepções há um vasto material, por isso fixamos nosso olhar apenas delas.

Em *relação à reflexão sobre o texto*, no Encontro 2, quando conversamos sobre a quadrinha, **Sol** explica o que é o conceito de adrenalina. Ele diz que *Adrenalina é quando a gente tá fazendo coisas, treinando, fazendo atividade*. Essa fala do participante demonstra uma reflexão sobre o texto e um saber informal, reflete compreensão pessoal e tenta explicar um conceito abstrato com base em sua vivência. Vygotsky (1998, p.110) expõe que o ponto de partida do aprendizado das crianças inicia muito antes delas frequentarem a escola. Toda situação de aprendizado com a qual a criança se depara na escola tem uma história prévia.

Quando **Arco-íris** concorda com o **Sol**, ela valida o pensamento do colega, o que demonstra um aspecto importante frente ao pensamento do colega, que reforça sua percepção, reafirmando seu pensamento, aprofundando o conceito de adrenalina. **Chuva** sintetiza de maneira mais informal o que é a adrenalina, dizendo *Adrenalina é emoção*, o que mostra uma apropriação do conceito trazido pelo texto.

Em outro momento desse encontro, surge outra reflexão sobre o texto.

Sol: *O abraço do jacaré é bom.*

Chuva: *É bom (sobre o abraço do jacaré).*

Neve: *Não é um abraço de perigo.*

Arco-íris: *O jacaré representa o mal.*

Chuva: *Tem o skatista, ele tá buscando adrenalina.*

Estrela: *Ele brinca com o skate.*

Céu: *O skatista estava buscando adrenalina.*

Raio: *Tipo a brincadeira de correr, de abraçar.*

As falas refletem sobre o texto de forma rica, pois envolveram personagens simbólicos e ações com carga emocional. Para o grupo, o abraço do jacaré envolvia o afeto e não um perigo. Ademais, relacionaram o texto a sua vivência corporal prévia, vivenciada no primeiro momento do encontro, fazendo associações com o skatista da ilustração, que também busca a adrenalina. Isso mostra como as crianças estavam envolvidas com o texto e estabeleciam relações entre o vivido com o personagem presente.

Elas reverberam também um sentido coletivo e um sentimento de validação entre as crianças. Novamente, quando **Sol** expõe sua opinião sobre o abraço do jacaré, **Chuva** concorda, validando o pensamento do colega.

Neve, por sua vez, reinterpreta o estereótipo do jacaré percebendo-o como algo não ameaçador, demonstrando capacidade de reelaborar significados com base no texto, enquanto **Arco-íris** discorda da opinião dos colegas, refletindo sobre a simbologia do que representa o jacaré.

Com base em **Chuva**, percebemos a interpretação da ação do personagem, demonstrando compreensão do enredo da quadrinha e das motivações dos personagens. **Estrela** complementa a expressividade de **Chuva**, mostrando que a ação do personagem é lúdica e prazerosa. **Céu** reafirma a leitura coletiva frente ao personagem, enquanto **Raio** rememora a brincadeira e a experiência vivida, conectando o texto e a brincadeira. A diversidade de percepções se impõe frente ao poético vivido pelas crianças.

Paz (1982, p. 27), nesse sentido, explica que a palavra poética é cor, ritmo, significado e imagem. “A poesia converte pedra, a cor, a palavra e o som em imagens”. Essa característica da poesia de converter as palavras em imagens suscitam em cada sujeito sensações e emoções diferentes. É como se o poeta, ao escrever, estivesse pintando cenas e significados únicos em cada um. Essas cenas não ficam estáticas, elas se conectam às nossas lembranças e experiências, criando um quadro único em quem experiencia a poesia. O olhar docente frente ao texto percebe o jacaré como uma ameaça real, pois é um olhar adulto ciente

dos perigos que esse animal pode representar, mas, para os participantes, as imagens criadas do jacaré foram diferentes e opostas à visão da pesquisadora. A simbologia do jacaré era de afeto, de carinho, de amizade.

Ao tratar da literatura para crianças, Zilberman e Magalhães (1984, p. 27) asseguram que esses leitores exploram seus sentimentos e suas emoções através do jogo, explorando o mundo exterior através das percepções. No cotidiano escolar, nem sempre as atividades pedagógicas oportunizadas geram esse movimento de exploração dos sentimentos. No Encontro 2, as crianças puderam brincar e explorar a ludicidade de múltiplas formas. Para as autoras, o lúdico e a fantasia oportunizam às crianças a experimentação de “um perigo fingido”, possibilitando um ensaio na brincadeira que uma situação real não oportuniza.

Em muitos momentos, a observação da ilustração trouxe reflexões, associando a imagem ao escrito. No Encontro 5, algumas falas refletem uma leitura visual detalhada, alinhada à competência leitora que envolve o texto e a imagem. Essas falas refletem com riqueza e sensibilidade tanto a imaginação infantil quanto à interpretação estética e simbólica das crianças diante do texto literário e de suas ilustrações.

Lua: *Profe, é bem pequeno os personagens.*

Flor: *E tem bastante personagens.*

Lua: *Aqui tem gato e passarinho.*

Nuvem: *Eu gostei dos desenhos.*

Planeta: *São imagens alegres.*

Estrela: *A pessoa que pintou fez bem ajeitadinho, parece que foi imprimido.*

Lua e **Flor** ao perceberem a quantidade de personagens presentes nas ilustrações, indicam a consciência da pluralidade de elementos visuais e atenção à composição da imagem. **Lua** posteriormente complementa distinguindo o gato e o passarinho, associando-os a elementos reais. **Nuvem** e **Planeta** emitem suas opiniões sobre a estética das ilustrações de maneira positiva que reforçam o comprometimento com a experiência poética, pois estavam envolvidos com a leitura.

Estrela, ao tecer seu comentário, utiliza-se seu saber informal e seu vocabulário, acessível ao seu próprio universo. Notamos que, na verdade, tratou-se de uma tentativa de nomear o capricho e a beleza das ilustrações, em uma linguagem própria, ingênua e infantil.

Um livro para crianças não é constituído apenas por palavras, assegura Ramos (2010, p. 35). As ilustrações potencializam a leitura e elas são dotadas de sentido para o leitor. O encontro da criança com a ilustração potencializa a experiência estética, oferecendo múltiplos sentidos, pois o visual comunica e também narra a história. Notamos que, para os

participantes, a observação das imagens trouxe sentido e compreensão sobre o texto lido, ampliando as possibilidades de fruição e imaginação dos participantes.

Freire (2006, p. 30) aponta a importância da escola respeitar os saberes com os quais os educandos chegam ao espaço escolar. **Estrela** revela um saber único e informal, carregado de significado para a criança. É no respeito do docente à fala das crianças que elas irão se constituindo como sujeitos reflexivos sobre sua vida e sua realidade.

Como já anunciado, *sentimentos* transitaram pelos encontros. No Encontro 3, em especial, os sentimentos se correlacionaram a partir da leitura da parlenda. Isso mostra que as crianças compreendem a leitura com múltiplos signos e o sentimento é um deles.

Lua: *Podemos esconder segredos.*

Vento: *Eu tô parecendo que eu tô com uma cara triste, mas eu tô escondendo a alegria.*

Raio: *Eu escondi meu biquíni, eu escondi o meu elefantinho no armário.*

Estrela: *Na verdade, pareço que eu tô com uma cara feliz, mas estou triste.*

Arco-íris: *Eu sempre escondo meus brinquedos, porque meu mano já tem um ano, ele caminha e ele se arrasta e sempre acha o que eu escondo.*

Flor: *Quando eu brinco com a Neve, eu sempre disfarço que estou feliz, mas eu tô cansada disso, porque todo tempo eu tenho que brincar oficialmente com ela. Eu aceito, só que eu não gosto de brincar tanto.*

Sol: *Parece que eu tô meio cansado, mas eu tô feliz, às vezes parece que eu tô feliz, mas eu estou triste.*

As crianças aprofundaram a compreensão do texto a partir de exemplos pessoais. A ideia de “esconder” sentimentos, segredos e intenções exploram sua subjetividade, que foi novamente compreendida a partir de suas vivências. A linguagem simbólica da parlenda foi internalizada com sentimentos e sensações. Ao compartilharem esses sentimentos, as crianças utilizaram suas próprias experiências para interpretar o texto, realizando um diálogo interno e pessoal, conectando-se à parlenda. De certa forma, o poema funcionou como um espelho, para que elas expressassem e reconhecessem suas próprias emoções.

Vento, **Sol** e **Estrela** revelam a dualidade dos sentimentos percebidos no encontro em nível mais complexo. Quando manifestam que estão expressando uma emoção, mas sentindo outra, demonstram que se deram conta de que, na coletividade, por vezes, usamos uma “máscara social”. **Flor** expressa seu cansaço quanto ao convívio social, pois, às vezes, se sente na obrigação de brincar com **Neve**. Em outras palavras, as crianças mostram que conseguem perceber e expressar suas emoções de uma maneira clara e diretiva.

Marangoni e Ramos (2020, p. 47) falam da relação na formação da interlocução que os textos poéticos potencializam e resultam em dois tipos de leitura, sendo o primeiro, o leitor extensivo, que lê de forma aberta, exploratória e interativa. Ele percorre o texto sem seguir rigidamente a ordem, conecta-se a várias possibilidades de sentido, abandona algumas, inaugura outras interfaces. O segundo, o leitor intensivo, assume atitude contemplativa e tateia a linha com cautela, lê com profundidade, calma e contemplação. Ele mergulha em cada palavra, procura seus ecos e significados mais profundos, repete as palavras até extrair sua poeticidade.

Esse trecho é importante, pois o foco nos encontros não era a leitura da poesia individual e mesmo sendo uma leitura compartilhada, a poesia é uma mistura desses dois modos de ler: ora explorando, ora mergulhando. Esse leitor não está “pronto” previamente. Nesse ponto, como pesquisadora/participante e leitora, notamos esses dois movimentos de extensividade e intensidade frente ao texto poético. Ele se constitui no próprio ato de leitura, em diálogo com o texto e com as demandas que ele impõe.

Ademais, esse movimento interno/externo foi percebido na audição dos poemas. **Raio** e **Arco-íris** associaram o “esconder” objetos pessoais como brinquedos, revelando uma estratégia de proteção e cuidado com seus objetos, permitindo que eles tenham controle sobre algo que possuem. **Lua**, por fim, expôs que podemos guardar segredos, evidenciando a linguagem poética como uma forma de ressignificar a experiência emocional através de uma simbologia.

No entanto, outros sentimentos surgem frente ao poético, mas que não são tão profundos. No Encontro 4, em que exploramos a aliteração na trovinha, **Vento** diz: *Parece a fala do Cebolinha*. Ela ri ao falar isso e faz uma associação com o personagem Cebolinha, da Turma da Mônica, conhecido por trocar o “R” pelo “L”. O saber expresso pela participante é informal, fruto de um repertório cultural próprio e acessível desde muito cedo, como vídeos do personagem a que assistiu em casa e na escola. O riso presente em sua fala reforça algo familiar e, para ela, divertido.

Entretanto, **Chuva** demonstra sua insatisfação frente ao texto poético, dizendo: *Eu não tô entendendo nada*. Percebemos que teve dificuldade na compreensão da trovinha, o que pode ser visto como uma frustração por não ter entendido ou até em função de um sentimento de confusão e estranhamento diante do texto. **Neve** expressa seu sentimento frente ao texto, dizendo: *Eu não consegui fazer o trava-língua*. Podemos entender que teve dificuldade para repetir a trovinha e admitir que não conseguiu, pode ser uma insegurança.

O que notamos é que os sentimentos expressos pelos participantes da pesquisa revelam que cada poema é percebido como uma experiência única, conforme aponta Paz (1982, p.28). Ao olhar a recepção infantil do texto poético, evidenciada pelas falas espontâneas, vimos emergir de forma singular traços de sensibilidade e subjetividade. Por isso o vivido é sentido de maneira única, pois a experiência com a poesia torna o poema irreproduzível aos ouvidos de quem não estava presente no momento. Cada poema toca o leitor de forma diferente e o sentido produzido é singular.

Para Paes (1996, p. 27), poesia é “ligar entre si o imaginado e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida”. Essa percepção do autor possibilita reconhecer que objetivo basilar da poesia é mostrar a constante novidade da vida e do mundo, ativando o poder da imaginação, libertando os leitores da mesmice, fazendo-os sentir mais profundamente o significado das coisas e seres. Essa concepção evidencia a natureza complexa e ao mesmo tempo sensível da linguagem poética, que articula os domínios do real e do imaginário de forma mais ampla, especialmente no contexto da infância e da educação literária.

Reconhecemos que houve muitas aprendizagens no Ateliê de Leitura Artesia. Observamos a audição e o reconhecimento das rimas na expressividade, através da gestualização corporal, na imaginação frente ao texto poético, na reflexão e nos sentimentos e nas emoções. Porém, percebemos que a expressividade frente a poesia transborda o limite da expressividade oral, gerando novos significados por meio de outras formas de expressão, como o desenho e outras representações.

4.2.4 Expressividade dos participantes frente ao poético: Outros desdobramentos

Ao longo dos encontros, como forma de ilustrar os múltiplos desdobramentos das vivências no ateliê, as crianças criaram diversas representações do vivido com a poesia, em especial, por meio do desenho. Ao final, a ideia inicial era reunirmos essas experiências em um produto coletivo, em uma Coletânea de Poemas. A proposta inicial da coletânea era servir como meio de divulgação do trabalho realizado no ateliê junto às famílias, à comunidade e também como categoria de análise, mas isso perdeu o sentido, porque, ao passo que nos aprofundamos nos encontros, notamos uma diminuição na necessidade desse tipo de registro. O corpo das crianças passou a ser o próprio instrumento de expressão, transformou-se no lápis.

Como participante, a pesquisadora observou que, quanto maior a exposição à leitura de poesias, mais à vontade as crianças se sentiam. E a poesia começou a fazer parte do dia a dia, das conversas dos participantes, relacionando-a às nossas vivências. Por isso as falas espontâneas passaram a ser o foco da análise, em detrimento dos grafismos. A proximidade com o texto poético, além de nos conectar, ressignificou a compreensão do texto lido, porque a vivência emanava outras ideias no dia seguinte à exposição do poético.

Todas as sessões foram acompanhadas por registros filmicos, fotográficos e pela elaboração de uma página destinada à confecção de uma Coletânea de Poemas (Figura 11). Neste subtítulo, optou-se por evidenciar o abandono gradual desse processo, destacando os três primeiros encontros por meio de ilustrações, enquanto os encontros subsequentes foram documentados com registros fotográficos.

Figura 14- Capa de uma Coletânea de Poemas



Fonte: Coletânea de Poemas (2025).

A desistência da ideia inicial ocorreu aos poucos, a partir do quarto encontro, porque a pesquisadora mudou a quantidade de sessões, que passaram a ser duas semanais. Essa mudança foi motivada pela constatação de que quanto maior a exposição das crianças à poesia maior a imersão no universo poético, mais consistente se tornava o ateliê de leitura, revelando-se um espaço de construção de identidade, diálogo e proximidade.

Nos encontros iniciais, observou-se que a retomada das atividades exigia um tempo considerável para que os participantes se reconectassem com o processo, retomassem falas e estabelecessem conversas. Havia, portanto, uma distância perceptível entre os encontros. A

intensificação da frequência, a partir da quarta sessão, revelou-se uma estratégia eficaz para promover maior continuidade e engajamento.

Por esse motivo, para este estudo, optamos por apresentar as ilustrações realizadas nos três primeiros encontros e utilizar registros fotográficos dos dois últimos, como forma de representar simbolicamente a desistência de uma ideia inicial considerada relevante para a análise dos dados, mas que, posteriormente, mostrou-se secundária diante da vivência corporal, emocional e sensível proporcionada pela poesia.

Com o avanço das sessões, o foco deslocou-se do produto final, que era a Coletânea de Poemas, para as vivências. O vivido deixou de ser apenas um registro ilustrativo das sessões em uma página (reduzida em meia folha de papel) e passou a ser incorporado como parte do processo de significação da criança diante do poético. Essa mudança reforça a importância de o professor, enquanto mediador dos processos educativos, estar atento às necessidades e dinâmicas específicas de seu grupo de estudantes.

A construção do sujeito pesquisador, nesse contexto, ocorre também por meio da observação dos participantes e da própria atuação da pesquisadora, que transita entre os papéis de mediadora e participante. Esse deslocamento é fundamental para compreender as nuances da mediação poética. Fazendo uma analogia com uma corda que se estica, o movimento de tensionar até onde é possível sem romper esse elemento, ilustra a necessidade de encontrar um campo de diálogo que permita à pesquisadora e às crianças estabelecerem conexões significativas com a poesia.

A periodicidade semanal, inicialmente adotada, revelou-se insuficiente para manter o vínculo e a continuidade das vivências. A mudança para encontros mais frequentes mostrou-se, portanto, mais adequada às demandas do grupo. O abandono da necessidade do registro revelou-se elemento fundamental para unir as necessidades dos participantes, pois deixou de ser uma obrigação para as crianças, passando a ser um desejo. A criança autônoma e ciente de seu sentimento vivido escolhia registrar ou não. A pesquisadora atentou-se em outras possibilidades de registro além da ilustração ou a escrita de algo relevante de cada sessão.

Um exemplo disso é a fala anteriormente mencionada de **Céu**, que percebe a rima presente quando a merendeira anuncia o lanche do dia. A percepção da sonoridade da rima produzida por ela é notada pelo participante marcando um claro registro da aprendizagem da criança. Não é necessário solicitar que faça um registro ilustrado do que foi anunciado, pois a rima já está evidente no enunciado proferido pela funcionária. À medida que as sessões passaram a dialogar com a rotina das crianças, começaram a ficar mais atentas a momentos

que não estavam exclusivamente destinados às sessões poéticas. A poesia passou a ser a linguagem das crianças.

Sentimos os participantes alegres, motivados e interessados. Em nenhum momento, vislumbramos que se tolheram de algum sentimento ou emoção que os impedisse de serem quem eram. Havia uma aura de permissão, de acolhida, de pertencimento. O ineditismo da pesquisa científica na turma foi acolhido de tal forma que outros grupos de crianças, principalmente as maiores, observavam curiosos nossas brincadeiras e leituras, quando os espaços ao ar livre assim permitiam. Era como se, no Ateliê de Leitura Artesia, todos pudessem vivenciar algo próprio da infância, gerando identidade.

As atividades promovidas no primeiro momento da mediação de leitura tiveram uma grande quantidade de ilustrações, pois a *Sensibilização para a Poesia* foi permeada de ludicidade. Quando convidados, ao final das sessões, para registrar do que mais tinham gostaram, as brincadeiras obtiveram a preferência dos participantes. Uma das falas que gerou uma identificação no grupo de participantes foi de **Vento**, afirmando que *a poesia é um texto de brincar!* Essa fala ganhou força entre o grupo, influenciando a percepção de todos de que o texto poético tem um viés lúdico. Em especial, no primeiro, segundo e terceiro encontros, as brincadeiras que antecederam a leitura foram as que mais ganharam expressões.

No Encontro 1, as expressões não verbais dos participantes acerca da quadrinha *Voa ou não voa?* evidenciaram as brincadeiras vividas. Nessa sessão, brincamos com um balão colorido no pátio coberto da escola e, no final, confeccionamos um brinquedo simples chamado balangandã, feito de tiras de papel crepom coloridas presas em um barbante. Foi um dia com muito vento, logo as crianças se mostraram empolgadas com esses dois recursos, voando por vezes sem rumo por causa da correnteza de ar. A ventania mostrou-se um elemento inesperado, mas necessário, pois mobilizou os participantes a manterem seus objetos próximos de si.

As possibilidades de brincadeira com esses dois recursos mostraram-se divertidas, pois o grupo não cabia em si de alegria expressando com gritos o entusiasmo vivido, chamando a atenção da pesquisadora. Quanto mais alto o balão voava, maior era o contentamento dos participantes. Se, por súbito, levado pelos ventos, o balão voava sem rumo, todos corriam atrás para resgatá-lo. O balangandã também foi efetivo, pois as tiras de papéis coloridos esticadas pelo elemento natural, criavam faixas no ar, tal qual um arco-íris. Livres corriam pelo pátio, competindo entre si para ver quem tinha o brinquedo mais esticado, qual era o mais rápido, girando os braços, simulando um movimento de hélice, enrolando sobre o corpo, enfim, explorando, brincando e imaginando.

Quando colhemos as impressões no final da sessão, as brincadeiras foram as mais lembradas, embora sempre relacionadas à poesia.

Lua: *Foi legal brincar e construir o brinquedo. Foi a poesia que trouxe isso.*

Ar: *Acho bom porque a gente brincou e a poesia foi legal.*

Sol: *A poesia é legal porque ela é de brincadeira e deu para fazer bastante atividades.*

Vento: *Eu gostei muito, porque nós fazemos várias brincadeiras a partir da poesia.*

Lua: *Deu para aprender com a poesia.*

No Quadro 12, apresentamos algumas expressões artísticas vivenciadas no primeiro encontro, entre as quais se destacam as brincadeiras e os elementos lúdicos potencializadores da compreensão do texto poético.

Quadro 12 - Expressões visuais acerca da quadrinha *Voa ou não voa!*



Fonte:Elaborado pela pesquisadora (2025).

Ao final do segundo encontro, as brincadeiras ilustradas remetem ao circuito de aventuras, vivenciado no momento inicial da sessão. Participamos de um circuito de saltos, no qual havia um jacaré de dobradura que simbolizava um perigo iminente. Outra atividade consistia em desviar do “abraço do jacaré”, uma adaptação lúdica do jogo tradicional de pega-pega. Por fim, os participantes precisavam escapar de um “rio de jacarés”, equilibrando-se sobre encostas e bambolês, que representavam pedras no rio, evitando o contato com o jacaré de dobradura, que funcionava como elemento de risco dentro da proposta.

As brincadeiras propostas foram pensadas com uma intencionalidade específica, porém, os participantes as vivenciaram de maneira distinta da ideia percebida pela pesquisadora/participante. Por exemplo, na brincadeira do “abraço do jacaré”, uma adaptação do pega-pega, muitas crianças demonstraram alegria ao serem “pegas” e receberem o abraço do colega. O gesto, que deveria simbolizar um risco ou perigo, foi interpretado como uma expressão de afeto.

Durante a travessia do “rio de jacarés”, os participantes se incentivaram mutuamente, promovendo superação. Sempre que alguém caía ou hesitava, outro colega o encorajava, reforçando a dimensão colaborativa da atividade. A brincadeira que menos gerou empolgação foi a dos bambolês, considerada pela maioria como um desafio de um nível mais fácil. Ainda assim, todas as atividades foram vivenciadas pelas crianças como momentos de desafio e ludicidade.

Curiosamente, o jacaré de dobradura, pensado pela pesquisadora/participante como um elemento simbólico de perigo, não foi percebido pelas crianças como tal. Ao contrário do olhar da docente, que via o jacaré como uma representação de risco, os demais participantes o associaram ao lúdico, ao afeto e à brincadeira entre pares. O “abraço do jacaré” foi acolhido como gesto carinhoso, não como ameaça.

Diante disso, a pesquisadora julgou necessário construir coletivamente a ideia de perigo, já que a ludicidade foi recebida de forma tão tranquila e prazerosa. As crianças associaram o jacaré a algo bom, subvertendo o sentido percebido por ela. Ao refletirmos sobre a tentativa da pesquisadora/participante de apresentar o conceito de perigo, simbolizado pelo jacaré de dobradura, percebemos um desencontro entre a intenção adulta e a percepção infantil. Para a pesquisadora, o jacaré representava uma ameaça, um risco a ser evitado. No entanto, essa leitura não foi compartilhada pelas crianças, que vivenciaram a brincadeira de forma lúdica, afetiva e acolhedora.

Esse contraste revela como, nos processos educativos, o olhar do adulto pode carregar significados que não encontram eco no universo da criança. Muitas vezes, buscamos afirmar uma ideia ou transmitir um conceito que, para os pequenos, não possui a mesma carga de sentido. Essa dissociação entre intenção e recepção convida a repensar a escuta sensível e a valorização das percepções infantis. As crianças não apenas ressignificam o símbolo do jacaré, como também revelam, por meio de suas falas e da ludicidade, que o afeto estava no centro da experiência. A tentativa de construir o conceito de perigo precisou ser reformulada, pois o imaginário infantil acolheu o jacaré como algo bom, um companheiro de brincadeira, não um risco.

Esse episódio ilustra como o adulto, no caso, a pesquisadora, ao tentar ensinar a todo custo uma ideia, distanciou-se do real vivido pela criança. É preciso reconhecer que o significado não está apenas na proposta, mas na forma como ela é vivida e ressignificada pelos participantes. A escuta ativa e a abertura para o inesperado são fundamentais para que o processo educativo seja verdadeiramente dialógico e significativo.

Posteriormente, finalizada a sessão, ao irem ao recreio, **Neve**, com a nova significação simbólica sobre o jacaré, avisou a todos para terem *cuidado com o abraço do jacaré*. Essa orientação marca uma compreensão do significado do personagem a partir da efabulação da pesquisadora/participante que inicialmente ficou contente com a significação da criança, mas que, por ora, percebe que poderia ter se permitido experienciar o jacaré com olhos mais infantis. No Quadro 13, apresentamos algumas expressões não verbais das crianças acerca da quadrinha presente na obra de Belinky (2022).

Quadro 13-Expressões visuais acerca da quadrinha presente na obra de Belinky

(continua)





Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

No Encontro 3, mais uma vez, iniciamos com um elemento lúdico, com brincadeira de esconde-esconde no pátio. Ao retornamos à sala de aula, percebemos que, nessa vivência, as crianças estavam mais sensíveis e conectadas com a significação do poético. Um exemplo disso, já citado anteriormente, foi quando **Sol** reflete sobre o significado da palavra enlutar presente na parlenda lida. É perceptível notar, nesse momento, que, diante de uma palavra desconhecida, se recolheu, fechando os olhos, tampando a boca e partindo para um diálogo interno para tentar compreendê-la.

Essa ação do participante mostra não apenas um esforço cognitivo, mas uma consciência sobre o próprio processo de aprendizagem. Ele estava aprendendo como aprender. Como pesquisadora/participante, foi possível observar esse movimento com atenção. Essa ação permitiu que notássemos como as crianças lidam com o desconhecido. Cada uma apresenta seus modos singulares de aprender. Embora a prática pedagógica seja coletiva, os caminhos de aprendizagem são únicos. Isso exige uma escuta diferenciada e uma postura reflexiva, pois, perceber como cada um aprende, mobiliza sensibilidade, atenção e a compreensão de que cada criança está em um ritmo diferente.

Em outro momento do encontro, as crianças tiveram a oportunidade de participar coletivamente de uma atividade em roda, na qual deram continuidade a uma história inspirada em um poema. A proposta partiu da frase inicial: “Um dia, o gato decidiu se esconder...”. A partir dela, cada criança acrescentava uma nova frase, criando juntas uma narrativa colaborativa.

A ideia inicial era que cada participante repetisse a fala do colega anterior antes de acrescentar a sua, promovendo escuta ativa e memória. No entanto, essa dinâmica não se concretizou plenamente, devido à pouca maturidade das crianças e à dificuldade de

memorizar as falas dos colegas. Diante disso, a docente assumiu o papel de escriba, registrando cada contribuição para preservar a construção coletiva.

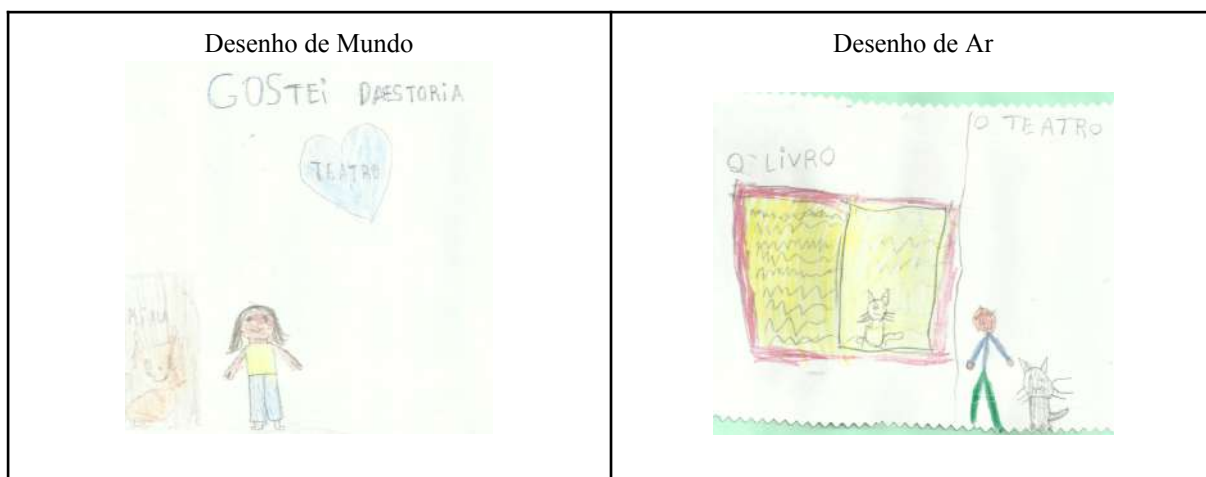
No final, a história foi lida para o grupo. As crianças demonstraram grande envolvimento e satisfação, expressando alegria por meio de risos e entusiasmo. Algumas, mais empolgadas, decidiram dramatizar a narrativa espontaneamente. Na nova versão da história, o gato embarcava em uma viagem para uma praia nos Estados Unidos, realizando o passeio de avião.

A dramatização foi inteiramente criada pelas crianças, que mobilizaram o corpo, os gestos e a imaginação para representar o gato em sua aventura. Esse momento revelou, mais uma vez, que, quando são criadas condições para que as crianças explorem o lúdico, a imaginação e a criatividade, inúmeras possibilidades de aprendizagem emergem de forma significativa e prazerosa. Nos registros produzidos, ficou evidenciado que a produção do texto coletivo e a representação através de um teatro foram elementos mais marcantes nos grafismos.

A escrita aparece pela primeira vez como uma forma de registro, dialogando com o desenho. Isso nos faz pensar que as crianças começaram a ressignificar através do poema o próprio processo de escrita, permitindo-se ampliar o escopo de possibilidades de registrar sua aprendizagem, já que a construção coletiva lhes possibilitou a oportunidade de aprenderem através da dramatização. No Quadro 14, observamos que o lúdico vivenciado no primeiro momento do encontro ficou marcado na representação de **Lua**, que desenha a brincadeira, mas escreve a parlenda, deixando explícito que o que lhe chama sua atenção foi o ritmo. A partir de percepções desse encontro, mudamos a dinâmica das sessões, adicionando mais um encontro semanal.

Quadro 14-Expressões visuais acerca da quadrinha presente na parlenda *Gato escondido*

(continua)





Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

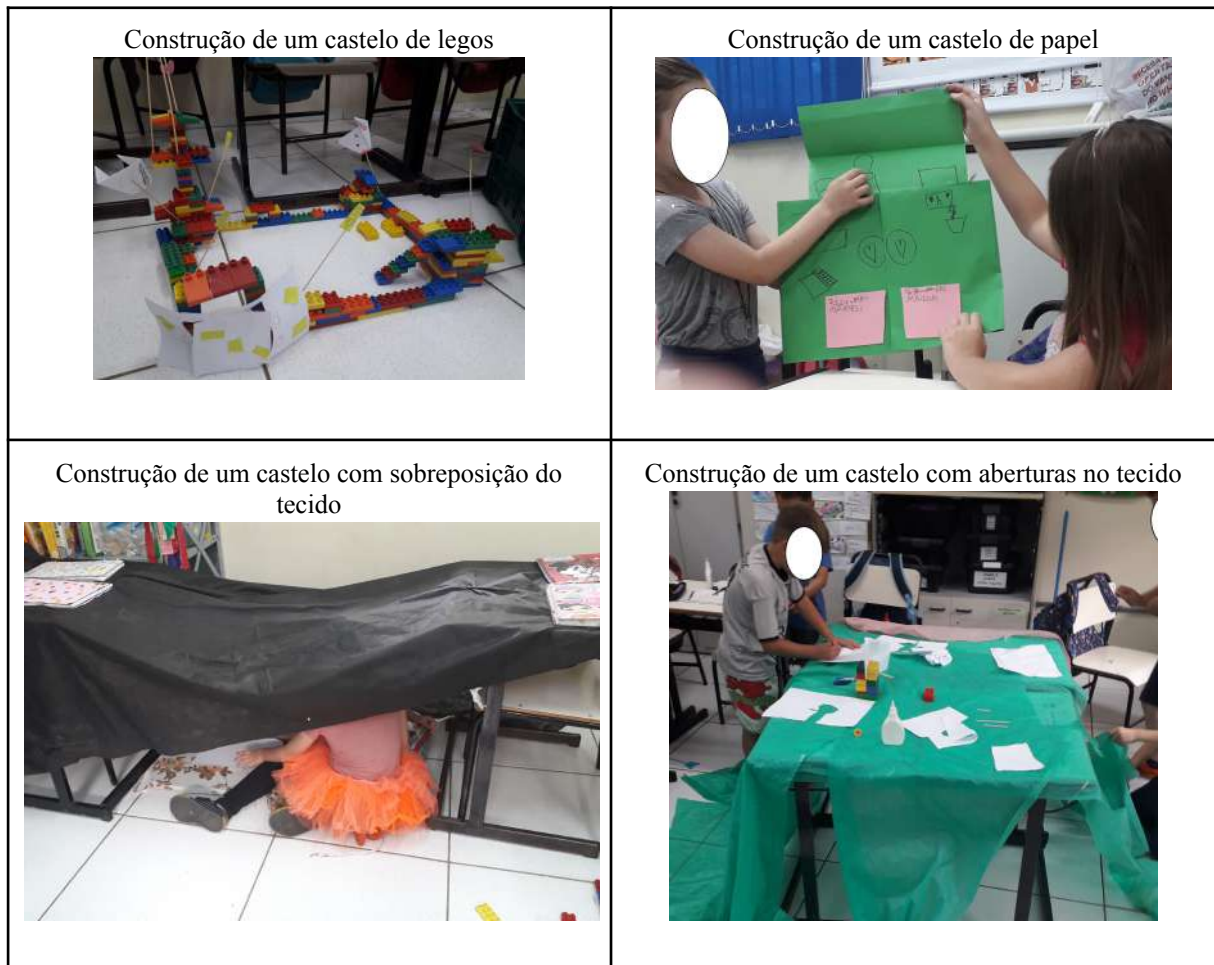
O quarto encontro ficou marcado como o prelúdio do fim da Coletânea de Poemas. Inspirados pela Trovinha de Ciça (1999), após a leitura dos versos, os participantes construíram castelos em pequenos grupos com diversos materiais, como lego, tecido, papel entre outros recursos. A ideia de construir castelos surge coletivamente, pois motivados pela presença do rei na ilustração, comentam, após a mediação literária, sobre o desejo de conhecer um castelo e imaginam como seria viver em uma propriedade como essa. Fazendo uma sondagem, as falas dos sujeitos da pesquisa remete aos castelos presentes nos contos de fadas e das princesas da Disney, que fazem parte do repertório de suas vivências

Atenta a essas falas e ao desejo das crianças, a pesquisadora lançou o desafio de criarem seus próprios castelos, em duplas, trios ou quartetos, com os materiais disponíveis na escola. Além disso, pediu para criarem personagens que dialogassem com suas construções, apresentando para o grande grupo suas criações. As possibilidades foram diversas, desde estruturas simples em papel até panos espalhados por todo o espaço.

A sala de aula foi tomada por construções no chão e nas mesas, cada qual explorando suas características, sua imaginação e habilidades. O encontro estendeu-se por toda a tarde, extrapolando o horário previsto, mobilizando todos os sujeitos em suas construções. Envolvidos por esse processo criativo, solicitamos que nomeassem seus personagens, explicando em que lugar eles viviam, explorando o imaginário. Após a confecção dos castelos e personagens, cada participante pode expressar suas obras, explicando suas criações dos castelos e personagens, em uma escuta atenta entre os pares.

A partir dessa sessão, não realizamos mais nenhum desenho, conforme observamos no Quadro 15.

Quadro 15- Expressões visuais através de registros fotográficos acerca da trovinha *O Rato, o Gato, o Pato e o Nonato*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

No quinto encontro, exploramos a obra de Villaça (2010) a partir da escuta de vídeos que exploraram o título do livro “*Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu*”, que nos serviu como ponto de partida para marcar o ritmo do verso. Utilizamos elementos corporais como palmas, batidas no corpo, nos pés e também com copos. Após esses momentos iniciais, fizemos o convite para a leitura do livro. No final desta sessão, os participantes organizaram as imagens de acordo com os acontecimentos da história. Os registros fotográficos estão no Quadro 16.

Foi um encontro curto, no qual foram priorizados elementos da musicalidade, o ritmo e a corporeidade dos participantes. Algo que chamou a atenção dos participantes foram os movimentos corporais do personagem, como o rebolar, o remexer, o dançar e as cambalhotas. Inspirado pelo personagem, **Vento** sugeriu que escrevêssemos um poema para ele. Alguns participantes sugeriram palavras e a pesquisadora tentou organizá-las para que ficassem mais coesas, conforme pode ser visualizado no Quadro 16.

Quadro 16-Poema coletivo

Tatu flor,
tatu sol,
tatu combina com amor,
tatu rima com girassol,
tatu tatu,
tatu tu,
tubarão começa com tu,
tuba também,
tumba turquesa tucano,
todas estas palavras,
começam com t.

Fonte: Diário de Campo (2024).

Ao ler o poema construído, as crianças manifestaram sorrisos e contentamento com a produção. Percebemos que o poema construído apresenta uma repetição de sons consonantais, em especial, da consoante “t”, produzindo uma aliteração. As rimas ocorrem em “girassol” e “sol” e em “flor” e “amor”. As rimas produzidas são ricas, embora as duas primeiras estejam relacionadas somente no som final, enquanto as duas últimas mostram uma percepção de radicais iniciais diferentes.

Quadro 17 - Expressões visuais através de registros fotográficos acerca da obra *Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu*



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025).

Ao longo de todo o ateliê, conversamos sobre o nome que daríamos às vivências. Realizamos diversas anotações ao longo das semanas, questionando sobre possibilidades de

nomes para o projeto. Fomos notando que, quanto mais envolvidas as crianças estavam com a leitura de poesia, mais sugestões surgiam. Como síntese das aprendizagens percebidas ao longo da empiria, construímos uma imagem (Figura 12) que exemplifica o percurso construído por todos os participantes.

Figura 15-Aprendizagens percebidas



Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2025)

Inicialmente, os nomes eram simples, como “Projeto Arco-íris”, “Projeto da Estrela” “Poesia linda”, “A poesia é linda”, “A poesia é poesia”, “A poesia é alegre”, “Imaginando com a poesia”, “Brincando com a poesia”. Nas vivências, um elemento muito marcante e presente foi a brincadeira e os participantes perceberam o texto poético como uma linguagem própria. A brincadeira revelou-se, então, como elemento fundamental para vivenciar a leitura.

Outras sugestões foram surgindo, como “A arte da poesia”, “Telhado da poesia” e “Telhado da imaginação”. Esses últimos inspirados por um gesto de **Arco-íris**, que, ao manusear a capa do livro, cobriu o tatu, expressando: *Olha, profe, ele tá aqui dentro, coberto!*.

Ao final da sessão, conversamos sobre as possibilidades de nomear o projeto. Escrevemos todas as sugestões no quadro e, ao longo das sessões, brincávamos com as palavras, criando fusões como “Brincasia” e “Imaginesia”, que divertiram a todos naquele dia. Usando um neologismo, **Ar** sugeriu que o nome do projeto fosse “Artesia” e **Céu** complementa a ideia dizendo: “*Artesia é a arte da poesia.*”

Após votação, o nome foi escolhido por unanimidade. Elegemos então “Artesia” como o nome do projeto de leitura. Inspirados por Marangoni (2015), permitimo-nos brincar com as palavras e com os elementos que os participantes percebiam em todas as sessões. Essa percepção foi muito rica, pois o nome “Artesia”, esse neologismo que une arte e poesia, gerou um forte sentimento de identificação e pertencimento nas construções vividas e nas experimentações realizadas.

5 ARREMATES FINAIS

[...]

*o olhar caminha
para trás e refaz
o que foi vivido,
sonhado, sentido
e nunca se gasta.*

Roseana Murray

Retomando a metáfora da tessitura presente ao longo deste estudo e inspiradas pelos versos de Murray (2020), lembramos o ofício da costureira que, ao concluir uma peça, busca os últimos fios soltos para cortá-los e dar o acabamento final. Esse gesto final não significa o término de sua criação, marca apenas um instante de contemplação da obra pronta, mas ainda há o cuidado de embalar, entregar e permitir que outro olhar dê sentido ao trabalho produzido. Assim também ocorre na docência: o ato de ensinar, refletir e criar não se encerra em si mesmo.

Cada entrega abre novos ciclos, amplia horizontes, desperta a descoberta de novos materiais, cores e linhas. Novas possibilidades surgem. A costureira retorna ao seu ateliê e reinicia sua arte, o professor, por sua vez, retorna ao espaço escolar e recomeça sua jornada, pois seu trabalho também nunca se esgota.

Inspirados por Freire (2006), podemos dizer que o professor é um artesão do saber. Embora essa expressão nunca tenha sido proferida pelo autor, sua obra traz elementos acerca do papel do professor, destacando a importância da relação dialógica e criativa em sala de aula. Para ele, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as condições para a construção do saber pelos educandos, reconhecendo o educador como mediador na construção desse processo que nunca acaba. O reconhecimento desse inacabamento marca a reflexão sobre o que foi construído nesta investigação.

No que tange aos processos educativos em uma turma de alfabetização, fica-nos claro que a leitura de poesia contribui para a construção de leitores justamente pela dimensão poética presentes nos textos. Para tanto, é necessária a criação de um espaço mobilizador para a concretização da leitura e que as crianças possam ampliar horizontes. É importante que a educação formal e os espaços escolares olhem para esse texto de forma especial, assumindo um papel mediador do poético.

Ademais, o reconhecimento da dimensão poética na formação de leitores requer sensibilidade, pois o processo de aprendizagem na poesia envolve introspecção e exige uma maior mobilização do conteúdo intelectual. Quando tratamos da poesia no espaço escolar, entendemos que o ludismo é a chave para a construção de leitores, já que a proposição poética inicia no poeta que se dispõe em versos a brincar com a língua e suas possibilidades. Como observamos no estudo, a mediação poética teve êxito quando os participantes foram sensibilizados para o brincar e a partir compreender, seja pelo corpo, pelo ritmo, pelos sentidos e subjetividade, a palavra poética.

Fazemos uma releitura dos caminhos percorridos, retomando cada capítulo como uma parte do que foi construído. O capítulo 1, *Escolhendo linhas e agulhas*, dedicamos à escrita da apresentação da metáfora da tessitura, inspirada por Murray (2020), nos bordados produzidos pelo Grupo Matizes Dumont, e essa dialoga com a trajetória da pesquisadora, principalmente na relação com as vivências poéticas percebidas em si a partir da observação de suas avós cerzindo.

Outrossim, nos debruçamos sobre conhecer as motivações que levaram à construção desta investigação, trazendo os elementos necessários para a elaboração de uma pesquisa: o tema da pesquisa, as hipóteses, o problema da pesquisa, os objetivos, a metodologia e o estado do conhecimento. O objetivo geral deste estudo é compreender repercussões de vivências de poesia em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para compreender essas repercussões, vamos nos nutrir daquilo que já foi construído na pesquisa. Debruçamo-nos sobre estudos promovidos por pesquisadoras do Observatório de Leitura e Literatura, da Universidade de Caxias do Sul e também sobre outras bases de pesquisa.

Nessa busca, as pesquisas revelaram a relevância da mediação literária de poesia em turmas de alfabetização, porém, destacamos que poucos trabalhos foram realizados em contextos rurais, marcando a invisibilidade desses espaços e, ao mesmo tempo, mostrando o ineditismo da pesquisa com sujeitos que frequentam a escola do campo, sobretudo daquilo que poderia emergir das vivências poéticas.

À luz da metodologia de pesquisa-ação, de Thiollent (2003), elaboramos um quadro articulado ao espaço de predominância das etapas desta abordagem ao longo do estudo. A escolha dessa metodologia marca um risco da pesquisadora quanto ao cumprimento de todas as etapas previstas, pois se trata de um desejo da docente transformar seu espaço de trabalho em um cenário de investigação, porém, os participantes, por serem crianças, não tinham condições de definir um problema coletivo. Mesmo assim, assumimos o compromisso de

cumprir todas as etapas previstas dentro das condições e possibilidades do ambiente pesquisado.

No capítulo 2, *Tecendo saberes: interlocuções entre o direito à literatura, à poesia e à leitura literária*, dialogamos com os autores que abordam o direito à literatura, a poesia como arte e como jogo, a especificidade da poesia infantil e sua relação com o letramento literário, além da formação do pedagogo e a presença do PNLD. Candido (2011) ressalta que a literatura ultrapassa fronteiras culturais e sociais, constituindo direito humano fundamental. Ele defende que a literatura é uma experiência humanizadora, capaz de ampliar a percepção do mundo e regular emoções. A poesia, nesse caso, desponta como porta de entrada para o universo literário. O docente, nesse contexto, é mediador essencial ao promover vivências poéticas, oferecendo às crianças a oportunidade de se reconhecerem em sua cultura e em sua própria linguagem.

Paz (1982) confere ao texto poético uma grande importância, pois a poesia é o único texto capaz de transcender a ideia de transmissor de uma mensagem, sua essência está no jogo entre significados, no espaço em que o leitor se encontra com sua subjetividade, construindo sentidos. Huizinga (2000), por sua vez, aproxima a poesia do lúdico, lembrando que o poeta assume uma postura livre, despojada da máscara social de seriedade, aproximando a linguagem das crianças, considerando-as sábias.

Bordini (1991) e Ramos (2010) enfatizam a presença da poesia desde as canções de ninar até as rodas cantadas, situando-a como linguagem intrínseca ligada à infância. Zilberman e Magalhães (1984) estabelecem uma relação entre o jogo e a imaginação que aparecem como elementos centrais do desenvolvimento infantil, permitindo que a criança explore o mundo de modo criativo e sem imposições rígidas.

Destacamos Nietzel e Ramos (2022), explicando que a partir da leitura literária vivenciamos a experiência estética. O leitor curioso não é inerte, ele dialoga com o texto e cria sentidos. Esse conceito trazido pelas autoras foi percebido durante os encontros, pois nem sempre as crianças verbalizaram imediatamente suas percepções. Houve muitos silêncios e tempos internos necessários à assimilação. Quando os encontros se tornaram mais frequentes, o silêncio cedeu espaço à fala, mostrando que, para alguns participantes, a poesia precisava de um processo maior de pensamento para ser internalizada, antes de ser expressa oralmente. Essa internalização da significação da poesia também foi sentida pela pesquisadora/participante, que precisou desse tempo de reflexão para construir sentidos.

Petit (2024) mostra que o acesso à literatura permite que as crianças se apropriem de sua própria cultura. Imersa no ateliê, a vivência poética e estética promovida nos encontros

revelou-se em gestos, expressões, dramatizações e histórias coletivas, confirmando que a poesia não apenas ensina, mas mobiliza afetos, sensibilidades e imaginação.

Recordando a necessidade de um tempo maior de internalização dos poemas apresentados pela pesquisadora, encontramos em Saldanha (2018) algo que possa revelar a dificuldade de ampliar os sentidos da leitura. Em sua pesquisa, identificou a quase nulidade na oferta de disciplinas que abordam o estudo da Literatura Infantil em turmas de graduação em Pedagogia. Isso mostra que, na formação inicial, há pouca oferta dessas disciplinas, o que pode acarretar dificuldades na compreensão da leitura de poesia para além dos aspectos morfológicos e sintáticos. Por fim, apresentamos o PNLD e a importância dessa política pública para o fomento ao incentivo à leitura e ao acesso a livros, em especial, em comunidades mais carentes.

O terceiro capítulo, *Conhecendo mais a tessitura*, debruçou-se sobre a metodologia de pesquisa qualitativa e a pesquisa-ação. Conseguimos fazer uma interlocução com Thiollent (2003), Franco (2016) e Freire (2006) a respeito da pesquisa e do papel do professor como sujeito transformador de sua realidade a partir da reflexão sobre sua ação. Entendemos que ensino e pesquisa são indissociáveis, pois o docente aprende ao investigar e ensina enquanto reflete. O professor é sujeito protagonista, mas não único detentor do saber; ele se constitui junto com os alunos como pesquisador de sua prática.

Apresentamos o conceito de ateliê com base em Matos (2014), cujo encontro com a poesia foi concebido não como oficina instrucional, mas como espaço de experiência sensível e construção coletiva. As etapas planejadas serviram de guia, mas foram constantemente flexibilizadas de acordo com os interesses das crianças. O percurso não foi linear, a escuta atenta e a abertura para modificar caminhos fizeram parte da essência metodológica. Mostramos as características da escola que está situada no campo, suas normativas e diretrizes e as potencialidades presentes no espaço para a construção da empiria. Detalhamos as etapas da mediação de leitura, inspiradas por Marangoni (2015), e um breve resumo do que realizamos nos cinco encontros.

No quarto e último capítulo, *Alinhavando saberes poéticos*, retomamos a ideia de que brincar, sentir e lembrar da própria infância promove a aproximação de um olhar mais sensível para as crianças. O objetivo não foi apenas formar leitores de poesia, mas oferecer experiências significativas, que dialogassem com a subjetividade de cada criança. Questionamos a visão reducionista da poesia como texto “menor” ou restrito a datas comemorativas, buscando desconstruir esse paradigma trazido por Bordini (1991). A pesquisadora, em seu processo, também se reconheceu como leitora em formação, vivendo o

desafio de ultrapassar o olhar reducionista, que busca apenas rimas ou estruturas próprias do texto escrito, e alcançar a profundidade estética e sensível do poema.

Durante os encontros, fatores externos foram alguns obstáculos para a realização da empiria, como enchentes na região, a localização da escola como fator determinante para as ausências dos participantes em dias de chuva e as limitações da estrutura escolar, como o telhado metálico galvanizado. Ao mesmo tempo, o grupo mostrou-se resiliente, participando dos encontros com interesse e compreendendo essas limitações.

Apresentar e examinar aprendizagens percebidas a partir das falas foi ponto central deste capítulo. A percepção de elementos sonoros do texto poético, como a rima e a aliteração, a reflexão sobre esses elementos sonoros como produção de novas rimas, ampliaram o repertório de palavras. A gestualidade marcou a expressividade não verbal das crianças como uma forma de fixar conceitos na ausência de vocabulário, os gestos foram aliados na reflexão do poético. Os gestos ganham outras significações, como nos alertou Maciel (2012), referindo que o corpo é sujeito de conhecimento, pois ele constrói significado na relação com o mundo. A ludicidade tornou-se uma aliada na significação do poético que transcende a audição, passando pelo corpo da criança.

A partir disso, a imaginação emanou em falas infantis repletas de criatividade e inventividade. Essas falas foram repletas de saberes informais, trazendo elementos de sua própria realidade para refletir o poético. Os participantes refletiram sobre o texto por meio da observação das ilustrações e do escrito. Ademais, mesmo não sendo os proponentes do estudo, mostraram-se interessados e mobilizados nos encontros, envolvidos no processo de aprendizagem.

A vivência evidenciou, ainda, a importância das políticas públicas, como o PNLD, para garantir o acesso a obras literárias de qualidade, especialmente em contextos sociais menos favorecidos. Ao longo da pesquisa, percebeu-se que, além das crianças, a própria pesquisadora transformou-se, desapegando-se de algumas ideias iniciais e abrindo-se àquilo que emergia do grupo. A abertura para a pesquisa fez com que a docente ampliasse seu repertório de conhecimento teórico assim como lhe permitiu refletir sobre sua ação docente, desenvolvendo uma consciência mais crítica sobre a docência de uma forma ampla, mas, ao mesmo tempo, intrínseca à sua prática.

A empiria trouxe um movimento de refletir sobre o vivido, reverberando na subjetividade da pesquisadora, desconstruindo e reconstruindo novos sentidos poéticos na coletividade. Uma concretude do desapego foi o abandono da Coletânea de Poemas, tal como um molde de uma peça de costura, nem sempre o que é pensado se concretiza, muitas vezes, é

preciso abandonar estratégias e acolher o que se revela no processo. Ao final do percurso vivido ao longo desses meses de estudos, leituras, conversas e partilhas, vislumbramos uma nova postura da pesquisadora frente a sua atuação como docente, revelando uma postura mais consciente e crítica frente aos desafios inerentes à docência. Ademais, estas vivências trouxeram um olhar mais atento e respeitoso quanto às falas das crianças e seus saberes prévios, percebendo a potência de construir uma prática pedagógica mais acolhedora e humana.

Retomamos o objetivo geral deste estudo, que é compreender repercussões de vivências de poesia em uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. Nesta breve síntese, percebemos que houve aprendizagens significativas entre todos os participantes, incluindo a pesquisadora. A poesia como núcleo da empiria fez compreender não só aspectos sonoros presentes nos versos nem seu ritmo, mas que é necessária introspecção do poético, a partir da promoção de vivências sensíveis e estéticas.

Por fim, tal qual a costureira que contempla sua peça pronta e, ainda assim, prepara-se para novos trabalhos, esta investigação encerra-se, por ora, com o vislumbre de marcas de continuidade. Os fios tecidos ao longo do caminho mostram-se potentes e transformadores, mas outros já se insinuam, pedindo novos olhares. Ao refletirmos sobre o estudo, percebemos que algumas ações poderiam ter sido conduzidas de modo a observar com mais atenção a percepção da criança diante da linguagem poética, valorizando seus saberes não apenas nas falas, mas também nas expressões corporais. Em determinados momentos, a pesquisadora revelou inseguranças, o que gerou algumas incertezas em sua atuação, tanto como docente quanto como participante.

É importante destacar, contudo, que a prática docente não se sustenta em protocolos rígidos e, portanto, tais movimentos incertos fazem parte do processo. Como contribuição, a pesquisa evidenciou que, em contextos educativos, em especial em turmas de alfabetização, é possível introduzir o mundo letrado por meio de uma linguagem lúdica e poética, respeitando os tempos e espaços próprios das crianças. Por fim, a docência, assim como a costura, é arte que nunca se conclui, permanecendo sempre em aberto, construindo sentidos, transformando sujeitos e costurando sonhos compartilhados em uma costura sem fim.

REFERÊNCIAS

- ALVES, José Helder Pinheiro. **Uma proposta de leitura de poesia a partir do acervo do PNBE**. Educar em Revista, [S. l.], v. 30, n. 52, p. p. 103–119, 2014. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/36318>.. Acesso em: 08 jun. 2024.
- ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10133.htm. Acesso em: 05 mai.2025
- BAUER, Martin W. GASKELL, George. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 08 ago. 2025.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm Acesso em: 06 jan. 2021. BRASIL. Programa Nacional Biblioteca da Escola. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 05 abr. 2025.
- BRASIL. **Programa Nacional Biblioteca da Escola**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/programa-nacional-biblioteca-da-escola>. Acesso em: 05 abr. 2025.
- BRASIL. Resolução n.12, de 07 de outubro de 2020. Dispõe sobre o **Programa Nacional do Livro e do Material Didático**, Ministério da Educação, out 2020. Disponível em: <http://www.fnede.gov.br/index.php/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/13844-resolu%C3%A7%C3%A3o-n%C2%BA-12,-de-07-de-outubro-de-2020>. Acesso em: 29 jan. 2025.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de Abril de 2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf Acesso em :10. out. 2024
- BEBER, Fabiana Inês. **Isto e aquilo: o processo de letramento ao som da poesia**. 247 p. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-Graduação em Letras. Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2007. Disponível em: <https://livros01.livrosgratis.com.br/.pdf> Acesso em:15 abr. 2024.
- BELINKY, Tatiana. **Quadrinhas**. 1. ed. São Paulo: Editora 34, 2014.
- BORDINI, Maria da Glória. **Poesia infantil**. 2. ed. Porto Alegre: Ática, 1991.
- CANDIDO, Antonio. O direito à literatura. In: CANDIDO, Antonio. **Vários escritos**. 5. ed. São Paulo: Ouro sobre azul, 2011.
- CAXIAS DO SUL, Resolução CME nº 48, de 29 de novembro de 2022. Dispõe sobre as **Diretrizes Complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo**, pertencentes

ao Sistema Municipal de Ensino de Caxias do Sul. Disponível em:<https://gcpstorage.caxias.rs.gov.br/documents/2022/12/fbb85c11-8080-41eb-8499-b844f05a6794.pdf>. Acesso em :10. out. 2023

CIÇA, **Travatovas**. 2 ed. São Paulo: Planet Books, 2013.

COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2006.

COSSON, Rildo; LUCENA, Josete Marinho de Lucena. **Práticas de letramento literário na escola: propostas para o ensino básico**. Dados eletrônicos (*e-book*). João Pessoa: UFPB, 2022.

CRUZ, Fernanda Santos da. **Crianças e experiências brincantes nos anos iniciais do ensino fundamental em uma escola do campo**. 171 f. Dissertação (Mestrado), Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande, 2022. Disponível em: <http://dspace.sti.ufcg.edu.br:8080/xmlui/handle/riufcg/29417>. Acesso em: 8 jul. 2024

DE NEGRI, Andreia Silva. **Letramento no compasso da poesia: experiência pedagógica em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental**. 2013. 181 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2013. Disponível em:<https://repositorio.ucs.br/handle/11338/854>. Acesso em: 15 mar. 2024.

ESPEIORIN, Vania Marta; RAMOS, Flávia Brocchetto. **O texto poético em diálogo com o universo infantil**. In DEBUS, Eliane; BAZZO, Jilvania Lima dos Santos; BORTOLOTTI, Nelita (org). *Poesia(cabe) na escola: por uma educação poética*. Campo Grande: Editora EDUFCG, 2018, p. 17-32.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pesquisa ação-pedagógica: práticas de empoderamento e participação**. ETD, v.18 n.2 p. 511-530, abr./jun, 2016. Disponível em:<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8637507>. Acesso em: 22 mar.2025

FLICK, Uwe. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução de Sandra Netz. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

GIACOMIN, Melina Sauer .**Cata-ventos de poesia: vivências poéticas com crianças na pré-escola**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2022. Disponível: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/11543> . Acesso em:16.mai. 2024

GOMES, Lenice. **Rá, ré, ti, ró...rua!** 2.ed. São Paulo: Elementar, 2011.

GONÇALVES, Pedro Geraldo.**Literatura Infantil e Alfabetização: Mediação de Leitura da obra Meu Bicho de Estimação, de Yolanda Reyes** 42 f. Proposta didática (Mestrado), Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede (PROFLETRAS), Universidade Estadual do Norte do Paraná, Cornélio Procópio, 2020. Disponível em:<https://uenp.edu.br/profletras-produtos-educacionais/produtos-educacionais-turma-5-2018-2020/16311-pedro-geraldo-goncalves-1/file.html>. Acesso em: 04 mai.2024

HUIZINGA, Johan. **Homo Ludens**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 2000.

JOAQUIM, Isadora Rebello. **A criança entre a voz do verso e a letra do sentido**: a poesia no processo de alfabetização. 258 f. Dissertação (Mestrado), Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: 1606/D.48.2017.tde-01112017-153953. Acesso em: 8 jul. 2024.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org). **O brincar e as suas teorias**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **O jogo e a educação infantil**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2003.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida (org). **Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

LAGARTA, Marta. **Rima ou combina?** 1.ed. São Paulo: Ática, 2009.

LAZZAROTTO, Valentim Angelo. **Capelas e escolas unidocentes**: a história contada pela comunidade. Secretaria Municipal da Educação e Cultura de Caxias do Sul (org). Caxias do Sul: 1988.

LE BOULCH. Jean. **O desenvolvimento psicomotor**: do nascimento aos 6 anos. Tradução de Ana Guardiola Brizolara. Porto Alegre: Artes Médicas, 1982.

LEWIN, Kurt. **Teoria de campo em ciência social**. São Paulo: Pioneira, 1965.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACIEL, Rochele Rita Andreazza. **Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal**. 134 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/537>. Acesso em: 15 maio 2024.

MAGALHÃES, Ana Isabel Ferreira de. **A letra do medonho é sua?**: Tecendo encontros e poesias na alfabetização das crianças. 145 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Federal Fluminense, Santo Antônio de Pádua, RJ, 2018. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/12794>. Acesso em: 8 jun. 2024.

MAGALHÃES, L. C. **Jogo e iniciação literária**. In: ZILBERMAN, R.; MAGALHÃES, L. C. Literatura infantil: autoritarismo e emancipação. 3. ed. São Paulo: Ática, 1987, p. 25-40

MATOS, Sônia Regina da Luz. **Procedimentos de escritura e afectologia na alfabetização de crianças**: abordagens cruzadas entre a filosofia da diferença e a psicologia intercultural. 2014. 205 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.

MARANGONI, Marli Cristina Tasca. **Brincadências com a poesia infantil**: um quintal para o letramento poético. 229 f. Tese (Doutorado), Programa de Doutorado em Letras Associação Ampla UCS/Uniritter, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/959>. Acesso em: 15 abr. 2024.

MARANGONI, Marli Cristina. Tasca.; RAMOS, Flávia Brocchetto. **Poesia**: uma casa para as infâncias. *Signo*, v.45, n. 83, p. 37-48, maio/ago. 2020. DOI: 10.17058/signo.v45i83.14742. Disponível em: <https://seer.unisc.br/index.php/signo/article/view/14742>. Acesso em: 15 set. 2025.

NEITZEL, Adair de Aguiar; RAMOS, Flávia Brocchetto. **A leitura do literário como experiência artística e estética**. In: CARVALHO, Mário de Faria; BRACCHI, Daniela Nery; PAIVA, André Luiz dos S. (Org.). *Estéticas dissidentes e educação*. São Paulo: Pimenta Cultural, 2022. p. 21-41. Disponível em: <https://www.pimentacultural.com/livro/esticasdissidentes> . Acesso em: 15 set. 2024

MOROSINI, Marília; KOHLS-SANTOS, Pricila; BITTENCOURT, Zoraia. **Estado do conhecimento**: teoria e prática. Curitiba: CRV, 2001.

MORAES, Renata da Silva Araújo. **Letramento literário e vivências poéticas no contexto da educação do campo**: uma experiência de leitura com “A cesta de dona Maricota”, de Tatiana Belinky. 105 p. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós Graduação em Ensino, Universidade de Cuiabá, Cuiabá, 2024. Disponível em: <https://repositorio.pgsscogna.com.br/handle/123456789/67886>. Acesso em: 8 jun. 2024.

MURRAY, Roseana. **Nas entrelinhas**. Residência no ar, Edições Digitais, *e-book*, 2020. Disponível em: <https://roseanamurray.com/site/2020/10/11/e-book-nas-entrelinhas> . Acesso em: 14 abr.2024

PAZ, Otávio. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 1982.

PAES, José Paulo. **Poesia para crianças**. São Paulo: Editora Giordano, 1996.

PAES, José Paulo. **O que disse o passarinho**. São Paulo: Editora Ática, 1996.

PESSOA, Fernando. **Poesias**. 15. ed. Lisboa: Ática, 1995.

PETIT, Michèle. **Somos animais poéticos**: a arte, os livros e a beleza em tempos de crise. São Paulo: Editora 34, 2024.

RAMOS, Flávia Brocchetto. **Literatura infantil**: de ponto a ponto. Curitiba: Editora CRV, 2010.

RAMOS, Flávia Brocchetto; MARANGONI, Marli Cristina Tasca. Ecos da poesia no leitor mirim. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 27, n. 2, p. 67–92, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647206> . Acesso em: 02 set. 2025.

SABCHUK, Ana Paula. **A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da zona rural seguindo os parâmetros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)**. 182 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2016. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/49182/R%20-%20D%20-%20A%20PAULA%20SABCHUK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 15 maio 2024.

SALDANHA, Diana Maria Leite Lopes. **O ensino de literatura no curso de pedagogia: um lugar necessário entre o institucional, o acadêmico e o formativo**. 2018. 246f. Tese (Doutorado), Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/items/f13f0ea3-22b7-448b-ad27-1af7fe5c9ff8>. Acesso em: 12 abr. 2025.

TAVARES, H. **Teoria literária**. 12. ed. Belo Horizonte: Itatiaia, 2002.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 12. ed. São Paulo: Cortez. 2003.

VILLAÇA, Cristina. **Viva eu, viva tu, viva o rabo do tatu!** 1.ed. Rio de Janeiro: Escrita Fina, 2010.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6.ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **Imaginação e criação na infância: ensaio psicológico/livro para professores**. Tradução de Zoia Prestes e Elisabeth Tunes. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

WERLANG, Sandra Danieli. **Alfabetização e letramento mediados pela literatura infantil, no 1º ano do ensino fundamental**. 154 f. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/1309> . Acesso em: 15 abr. 2024.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução de Daniel Bueno. Porto Alegre: Penso, 2016.

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

APÊNDICE A - SÍNTESE DO ESTADO DO CONHECIMENTO

1. Biblioteca Digital De Teses E Dissertações (BDTD)

Descritor	Autor	Local /ano	Título
Poesia na alfabetização	Ana Isabel Ferreira de Magalhães	Universidade Federal Fluminense 2018	"A letra do medonho é sua?": Tecendo encontros e poesias na alfabetização das crianças
	Isadora Rebello Joaquim	Universidade de São Paulo 2016	A criança entre a voz do verso e a letra do sentido: a poesia no processo de alfabetização Segundo Pound (2006), os recursos estéticos da poesia podem ser classificados em melopeia, fanopeia e logopeia
Escola do campo	Fernanda Santos da Cruz	Universidade Federal de Campina Grande 2022	Crianças e experiências brincantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma escola do campo.
	Renata da Silva Araújo Moraes	Universidade de Cuiabá 2024	Letramento literário e vivências poéticas no contexto da educação do campo: uma experiência de leitura com "A cesta de dona Maricota", de Tatiana Belinky

2. Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)

Descritor	Autor	Local /ano	Título
"Poesia" e "escola"	Cynthia Agra de Brito Neves	PUC Campinas 2008	Poesia na sala de aula: um exercício ético e estético Não dialoga com o objeto de estudo.
	Adauto Damiao dos Santos	Universidade Estadual de Feira de Santana 2016	Poesia na escola: contribuições para a escrita leitura e oralidade Não foi compartilhado para pesquisa.
"Poesia" e "alfabetização"	Pedro Geraldo Goncalves	Universidade Estadual do Norte do Paraná 2020	"Literatura Infantil e Alfabetização: Mediação de Leitura da obra <i>Meu Bicho de Estimação</i> , de Yolanda Reyes"

	Ana Isabel Ferreira de Magalhães	Universidade Federal Fluminense 2018	"A letra do medonho é sua?": Tecendo encontros e poesias na alfabetização das crianças Já encontrada na BDTD.
--	----------------------------------	---	--

3. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita (CEALE), disponível na Biblioteca da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

Descritor	Autor	Local /ano	Título
Poesia e alfabetização ou escola do campo	Ana Paula Sabchuk	Universidade Federal do Paraná 2016	A aprendizagem da leitura e da escrita por alunos da zona rural seguindo os parâmetros do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC)
	Andréia Cadorin Schiavini	Universidade Federal da Fronteira Sul 2018	Alfabetização e letramento nas escolas do campo de Concórdia: o que dizem os cadernos dos alunos do primeiro ano Formação docente
	Telma Maria de Freitas Araújo	Universidade Federal do Rio Grande do Norte 2019	Alfabetizar letrando alunos de turmas multisseriadas da educação do campo: que necessidades da formação docente? Formação docente

4. Plataforma Scielo

Descritor	Autor	Local /ano	Título
Poesia e criança	Penha Lucilda de Souza Silvestre Alice Áurea Penteadó Martha	Universidade Estadual de Jacarezinho Universidade Estadual de Maringá	"Tratado" e Exercício de ser criança: a infância entre versos, rimas e tintas <i>Revista Estudos da Literatura Contemporânea</i> 2015
Poesia e ensino	Flávia Brocchetto Ramos Marli Cristina Tasca Marangoni	Universidade de Caxias do Sul Faculdade CNEC Farroupilha	Ecos da poesia no leitor mirim <i>Revista Pro-posições</i> 2016
	José Helder Pinheiro Alves	Universidade Federal de Campina Grande	Uma proposta de leitura de poesia a partir do acervo do PNBE <i>Educar em Revista</i> 2014

APÊNDICE B-TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Pais ou Responsáveis)



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Pais ou Responsáveis

O projeto *A poesia como fomento: um olhar sobre o letramento* pretende analisar de que maneira as crianças do primeiro ano do Ensino Fundamental atribuem sentidos e significados a partir das vivências de escrita e leitura com a apreciação de textos poéticos. Para realizar este estudo, serão desenvolvidas as seguintes etapas: (a) seleção de textos poéticos que fazem parte do acervo encaminhado à escola pelo Governo Federal (através do PNLD-2023 Programa Nacional do Livro e do Material Didático) e planejamento da mediação das leituras, envolvendo atividades lúdicas de escrita e leitura, reflexão e produção; (b) aplicação das propostas de escrita e leituras dos textos selecionadas, totalizando 10 oficinas, a serem desenvolvidas nos meses de setembro, outubro e novembro do corrente ano; (c) análise do material da aplicação.

O projeto é desenvolvido pela mestrandia Mônica Sônego Ferraça, sob a orientação da professora da Profa. Dra. Flávia Brocchetto Ramos e coorientação da Profa. Dra. Rochele Rita Andreazza Maciel. O projeto não tem financiadores externos e os participantes são os estudantes matriculados no 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Arlinda Lauer Manfro, localizada na zona rural da cidade de Caxias do Sul. O convite para participar deste projeto será realizado a todas as crianças da referida turma, totalizando 16 crianças convidadas. A metodologia de pesquisa é a pesquisa ação e o estudo tem caráter qualitativo e seu principal objetivo é investigar as contribuições da leitura de poesia, mediada pelo(a) professor(a), nos processos educativos que promovem a alfabetização e o letramento na turma de primeiro ano do Ensino Fundamental.

Para a realização das oficinas de escrita e leitura, serão realizadas gravações em áudio e vídeo, bem como a coleta das produções dos participantes. Estes dados coletados serão transcritos pela pesquisadora para fins de análise dos dados. Os procedimentos da pesquisa asseguram os direitos previstos nas Resoluções nº 510/16 e nº 466/12 e envolvem práticas que não se diferenciam de outras práticas realizadas nos espaços escolares porém alguns riscos mínimos podem ser previstos durante a realização das atividades e vivências como: constrangimento, vergonha, exposição de ideias além das oficinas de escrita e leitura

além de eventuais emoções como: medo tristeza, euforia entre outras, mobilizadas a partir da gravação durante as vivências nas oficinas. Caso isto ocorra, salientamos que é assegurado no espaço escolar o acolhimento da criança pela professora, profissional do apoio pedagógico e coordenação administrativa/pedagógica. A escola também conta com o apoio de uma profissional da área de psicologia da Rede Municipal de Ensino para este acolhimento, caso seja necessário.

Os benefícios da pesquisa trazem elementos que delineiam a importância de trabalhar textos poéticos em processos educativos, pois promovem a formação do leitor contribuindo para sua aprendizagem buscando desenvolver habilidades que ampliem o processo de alfabetização e letramento. As oficinas de leitura e escrita podem propiciar o prazer da vivência entre pares tendo a possibilidade de conviver com a diversidade e a pluralidade. Estas vivências podem desenvolver o gosto pela leitura e a literatura infantil.

De acordo com a Resolução nº 510/16, artigo 17 é assegurado aos participantes e seus responsáveis desta pesquisa: a garantia de assentimento ou consentimento dos participantes das pesquisas, esclarecidos sobre seu sentido e implicações; a garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; a garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas em pesquisa em prejuízo dos seus participantes; a garantia de plena liberdade do participante da pesquisa para decidir sobre sua participação, podendo retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem prejuízo algum; a informação de que o participante terá acesso ao registro do consentimento sempre que solicitado.

Estas garantias implicam em qualquer momento os participantes podem desistir da sua participação, sem nenhum prejuízo pois a sua participação é voluntária, que os dados construídos bem como a imagem e a voz dos participantes são protegidos e mantidos em sigilo e confidencialidade, os participantes e demais envolvidos podem acessar o registro do consentimento sempre que solicitado, que a pesquisadora permanecerá a disposição para qualquer esclarecimento quanto a compreensão dos termos do assentimento ou consentimentos pelas partes envolvidas na pesquisa. A participação do seu filho(a) não envolve nenhum tipo de despesa, bem como não haverá pagamento. Caso seu filho(a) não participe da pesquisa, ele(a) será assistido (a) pela escola em outro espaço escolar com atividades pedagógicas de modo que seja garantido seus direitos.

Aos participantes e seus responsáveis serão assegurados o acesso aos resultados da

pesquisa a qualquer tempo conforme o artigo 3, inciso VI bem como no artigo 7, inciso VI por meio da socialização da produção de conhecimento resultante da pesquisa. Os dados da pesquisa serão publicados na dissertação de mestrado da professora/pesquisadora Mônica Sônego Ferraça, bem como, poderão ser publicados sobre a forma de artigo científico ou apresentação em eventos acadêmicos sem a identificação dos participantes e sem causar prejuízos aos envolvidos. Os dados coletados durante a pesquisa ficarão sob responsabilidade da professora-pesquisadora Mônica Sônego Ferraça e ficarão guardados por um período de 5 anos em HD externo pessoal e posteriormente, serão destruídos e descartados.

A qualquer tempo você poderá tirar dúvidas ou receber respostas a qualquer momento sobre a pesquisa, através dos seguintes contatos com Mônica: msonego@ucs.br fone (54) 984372434; ou com a Professora Dra. Flávia B. Ramos: fbramos@ucs.br; ou com o setor do Comitê de Ética e Pesquisa da Universidade de Caxias do Sul (UCS), responsável pelo acompanhamento ético de pesquisas com seres humanos, localizado no Bloco S, Sala 405, Cidade Universitária - Caxias do Sul, RS - CEP: 95070-560, no telefone 3218-2829 ou no e-mail cep-ucs@ucs.br.

DECLARAÇÃO DE CONSENTIMENTO

Eu,.....,

declaro que entendi os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e que esclareci minhas dúvidas quanto ao desenvolvimento do Projeto de Pesquisa intitulado *A poesia como fomento: um olhar sobre o letramento*.

Aceito meu (minha) filho(a) participe da pesquisa.

Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em sua posse e outra em posse da pesquisadora.

Data: ____/____/____

Assinatura do responsável

Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE C -TERMO DE TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E
ESCLARECIDO (Crianças)**



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Crianças

EU, A PROFESSORA MÔNICA SÔNEGO FERRAÇA, CONVIDO VOCÊ PARA PARTICIPAR DE UMA PESQUISA. PESQUISA É UM TRABALHO QUE SERVE PARA DESCOBRIR MAIS SOBRE COISAS NOVAS QUE A GENTE NÃO CONHECE. NA MINHA PESQUISA, EU QUERO DESCOBRIR COMO OS TEXTOS POÉTICOS CONTRIBUEM PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO. EU JÁ CONVERSEI COM SEUS PAIS E ELES CONCORDARAM QUE VOCÊ PARTICIPE DA MINHA PESQUISA, MAS VOCÊ TAMBÉM PODE DECIDIR SE QUER PARTICIPAR. O NOME DA MINHA PESQUISA É: A POESIA COMO FOMENTO: UM OLHAR SOBRE O LETRAMENTO. COMO VOCÊ FAZ PARTE DE UMA TURMA DE ALFABETIZAÇÃO, SUA PARTICIPAÇÃO É MUITO IMPORTANTE, POIS A PARTIR DELA, PODEREMOS DESCOBRIR SE A LEITURA E A ESCRITA DOS TEXTOS POÉTICOS LHE AJUDAM NA SUA APRENDIZAGEM. COMO JÁ DITO, VOCÊ ESCOLHE SE QUER PARTICIPAR OU NÃO, SEM PROBLEMAS. AO LONGO DAS VIVÊNCIAS, SE PERCEBER QUE NÃO QUER MAIS PARTICIPAR, PODE DIZER À PROFESSORA DA SUA DESISTÊNCIA. ISTO NÃO TRARÁ NENHUM PROBLEMA, POIS QUEREMOS RESPEITAR OS SEUS DESEJOS E SUAS VONTADES FRENTE À PESQUISA.

O QUE IREMOS FAZER?

VOU EXPLICAR O QUE FAREMOS: TEREMOS UMA VEZ NA SEMANA UMA OFICINA DE LEITURA E ESCRITA. SERÃO DEZ OFICINAS E É NELAS QUE A PESQUISA IRÁ OCORRER. USAREMOS UM MOMENTO DA AULA DA QUINTA-FEIRA (CERCA DE UMA HORA E TRINTA MINUTOS) PARA A REALIZAÇÃO DAS ATIVIDADES. A PRINCÍPIO, FORAM PENSADOS QUATRO MOMENTOS EM CADA UMA DELAS: CONVERSA INICIAL (PREPARAÇÃO PARA O TEXTO), LEITURA DO TEXTO POÉTICO, CONVERSA SOBRE O TEXTO,

REGISTRO DA ATIVIDADE. MARCAREMOS NO CALENDÁRIO DA SALA O DIA DAS OFICINAS.



NÓS FAREMOS ALGUMAS FOTOS E VÍDEOS DESSE PROJETO, COM O MEU CELULAR, E EU PODEREI FAZER ALGUMAS ANOTAÇÕES NO MEU PRÓPRIO CADERNO SOBRE O QUE OBSERVAR AO LONGO DOS ENCONTROS. DURANTE AS OFICINAS, A PROFESSORA IRÁ SEMPRE ORIENTAR VOCÊS QUANTO AO DECORRER DAS ATIVIDADES, POR ISSO VOCÊ PODE DIZER COMO ESTÁ SE SENTINDO. ISTO É IMPORTANTE, POIS ASSIM PODEREMOS NOS ANTECIPAR FRENTE A ALGO NÃO PREVISTO E A PROFESSORA PODERÁ AJUDAR VOCÊ DE FORMA MAIS EFETIVA.



EM GERAL, FAREMOS EXPERIÊNCIAS PARECIDAS COM O QUE JÁ FAZEMOS EM MUITAS DAS NOSSAS AULAS E VOCÊ PODERÁ SE SENTIR LIVRE PARA COMENTAR E OPINAR SEMPRE QUE SENTIR NECESSIDADE E ESTIVER À VONTADE PARA ISSO. SE VOCÊ QUISER DESISTIR DE PARTICIPAR, SEJA EM QUAL FOR O MOMENTO, NÃO TEM PROBLEMA.

SE VOCÊ NÃO SE SENTIR BEM, ESTIVER ENVERGONHADO OU TIVER OUTRO SENTIMENTO, OU, AINDA, SE FICAR PREOCUPADO (A) COM ALGUMA COISA, PODE FALAR COMIGO, COM A PROFESSORA DO APOIO PEDAGÓGICO, COM A COORDENADORA PEDAGÓGICA E ATÉ MESMO COM A PSICÓLOGA DA NOSSA REDE. A QUALQUER MOMENTO, VOCÊ PODE MUDAR DE IDEIA E DESISTIR DE PARTICIPAR DA PESQUISA E NINGUÉM VAI FICAR TRISTE OU CHATEADO. É SÓ AVISAR. COMO JÁ DITO NO COMEÇO DESTE TERMO, VOCÊ TEM TOTAL DIREITO DE PARTICIPAR OU NÃO DESSAS ATIVIDADES E, SE VOCÊ, NO MEIO DO PROJETO, RESOLVER DESISTIR, ISSO NÃO TRARÁ NENHUM PREJUÍZO. O

QUE QUEREMOS É QUE VOCÊ SE SINTA BEM E QUE SEU DESEJO SEJA RESPEITADO CASO OCORRA ALGUMA DESISTÊNCIA É ASSEGURADO O DIREITO AO NÃO CONSENTIMENTO COMO PARTICIPANTE. NESSE CASO, VOCÊ DEVERÁ REALIZAR OUTRA ATIVIDADE EM UM ESPAÇO DIFERENTE DA ESCOLA E ESTARÁ ACOMPANHADO DA PROFESSORA DO APOIO PEDAGÓGICO E DA COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA.



OS BENEFÍCIOS DESTA PESQUISA SÃO DIVERSOS. UM DELES É, POR EXEMPLO, DESCOBRIR QUE VOCÊ GOSTA DE CONHECER TEXTOS POÉTICOS E QUE ISTO LHE AJUDA A DESENVOLVER HABILIDADES DE LEITURA E ESCRITA. É IMPORTANTE A PROFESSORA DEIXAR CLARO QUE HÁ QUALQUER MOMENTO VOCÊS PODEM SOLICITAR ESTE TERMO E PEDIR MAIORES ESCLARECIMENTOS SOBRE COMO AS ATIVIDADES VÃO ACONTECER E POR QUE ESTAMOS PESQUISANDO SOBRE TEXTOS POÉTICOS. ISSO É MUITO IMPORTANTE, POIS, DESDE PEQUENOS, PRECISAMOS APRENDER A PERGUNTAR, TIRAR DÚVIDAS E ESCLARECER QUALQUER INFORMAÇÃO QUE NOS CAUSE DÚVIDA. ASSIM, ASSUMIMOS UMA PARTICIPAÇÃO EFETIVA NA CONSTRUÇÃO DESTE PROJETO, PORQUE QUEREMOS QUE TODOS APRENDAM COM ESSAS VIVÊNCIAS.



QUERO DEIXAR CLARO, TAMBÉM, QUE TUDO O QUE PRODUZIRMOS EM NOSSOS ENCONTROS SERÁ APENAS NOSSO. NADA SERÁ COMPARTILHADO SEM O CONSENTIMENTO DE CADA UM DE VOCÊS. NO FINAL, EU ESCREVEREI SOBRE O QUE EU APRENDI COM A NOSSA TURMA, COM CADA UM, MAS NÃO DIREI O SEU NOME. PARA ISSO, CRIAREI UM PERSONAGEM QUE

REPRESENTARÁ VOCÊ, COMO UM APELIDO, AO INVÉS VEZ DO SEU NOME VERDADEIRO.



COMO PARTICIPANTES DESTA PESQUISA, É IMPORTANTE COMUNICAR QUE VOCÊ TEM O DIREITO DE CONHECER OS RESULTADOS OBTIDOS APÓS A REALIZAÇÃO DAS OFICINAS, A QUALQUER TEMPO, PARA CONSULTA E ESCLARECIMENTO DE DÚVIDAS. PARA FACILITAR, A PESQUISADORA PODE APRESENTAR OS RESULTADOS DE MANEIRA ONDE AS CRIANÇAS COMPREENDAM SUAS APRENDIZAGENS, PREFERENCIALMENTE APRESENTANDO EM UMA LINGUAGEM CLARA E SIMPLES, COMO, POR EXEMPLO, EM UM SEMINÁRIO OU RODA DE CONVERSA. A DIVULGAÇÃO DOS RESULTADOS É UMA FORMA DE GARANTIR AOS PARTICIPANTES A TRANSPARÊNCIA DA PESQUISA E OS PRINCÍPIOS ÉTICOS DA REALIZAÇÃO DESTE ESTUDO. É COMPROMISSO DA PESQUISADORA DE DIVULGAR OS RESULTADOS DA PESQUISA EM FORMATO PLENAMENTE ACESSÍVEL PARA OS PARTICIPANTES ENVOLVIDOS.

AFIRMO AINDA QUE TODO PROCEDIMENTO ENVOLVENDO PARTICIPANTES DE PESQUISA A SER DESENVOLVIDA NA ESCOLA SERÁ INICIADO APÓS A APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA (CEP) DA UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL (UCS), RESPONSÁVEL PELO ACOMPANHAMENTO ÉTICO DE PESQUISAS COM SERES HUMANOS, LOCALIZADO NO BLOCO S, SALA 405, CIDADE UNIVERSITÁRIA - CAXIAS DO SUL, RS - CEP: 95070-560, NO TELEFONE 3218-2829 OU NO E-MAIL CEP-UCS@UCS.BR. ESTE DOCUMENTO FOI ASSINADO EM DUAS VIAS, SENDO QUE UMA FICARÁ COM O RESPONSÁVEL PELO PARTICIPANTE E A OUTRA FICARÁ COM A PESQUISADORA.

SABENDO DE TUDO ISSO, VOCÊ QUER PARTICIPAR DA PESQUISA?

SIM () 

OU

NÃO () 

ASSINATURA DA CRIANÇA

MÔNICA SÔNEGO FERRAÇA (PESQUISADORA)

CAXIAS DO SUL, ____ DE _____ DE 2024