

Cata-ventos de poesia:
vivências poéticas com
crianças na Pré-escola

Melina Sauer Giacomini

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

MELINA SAUER GIACOMIN

CATA-VENTOS DE POESIA: VIVÊNCIAS POÉTICAS
COM CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA

CAXIAS DO SUL
2022

MELINA SAUER GIACOMIN

**CATA-VENTOS DE POESIA: VIVÊNCIAS POÉTICAS
COM CRIANÇAS NA PRÉ-ESCOLA**

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 Mestre em Educação, Linha de Pesquisa: Processos Educacionais, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Orientadora: Prof. Dra. Flávia Brocchetto Ramos

Coorientadora: Prof. Dra. Marli Cristina Tasca Marangoni

**CAXIAS DO SUL
2022**

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

G429c Giacomini, Melina Sauer

Cata-ventos de poesia [recurso eletrônico] : vivências poéticas com crianças na pré-escola / Melina Sauer Giacomini. – 2022.

Dados eletrônicos.

Dissertação (Mestrado) - Universidade de Caxias do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2022.

Orientação: Flávia Brocchetto Ramos.

Coorientação: Marli Cristina Tasca Marangoni.

Modo de acesso: World Wide Web

Disponível em: <https://repositorio.ucs.br>

1. Educação de crianças. 2. Poesia infantil. 3. Aprendizagem. I. Ramos, Flávia Brocchetto, orient. II. Marangoni, Marli Cristina Tasca, coorient. III. Título.

CDU 2. ed.: 373.2

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



FUNDAÇÃO
UNIVERSIDADE DE
CAXIAS DO SUL



UNIVERSIDADE
DE CAXIAS DO SUL

“Cata-Ventos de Poesia: Vivências Poéticas com Crianças na Pré-Escola”

Melina Sauer Giacomini

Dissertação de Mestrado submetida à Banca Examinadora designada pela Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul, como parte dos requisitos necessários para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Educação, Linguagem, Tecnologia e Inclusão.

Caxias do Sul, 24 de novembro de 2022.

Banca Examinadora:

Dra. Flávia Brocchetto Ramos (presidente/orientadora – UCS)

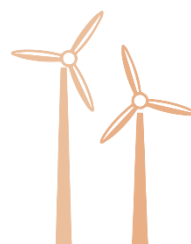
Dra. Marli Cristina Tasca Marangoni (Coorientadora)

Dra. Andréia Morés (UCS)

Dra. Angela Balça (Universidade de Évora – PT)

Dra. Rochele Rita Andreazza Maciel (UCS)

Dra. Cyntia Graziella Guizelim Simões Giroto (UNESP - Marília)



Dedico esta dissertação às crianças que
cat(a)venturam o mundo com seu olhar poético.

AGRADECIMENTOS

Agradeço esta dissertação primeiramente à minha vó, Gentil, grande contadora de histórias e da poesia da vida cotidiana que me serviu de inspiração para este trabalho.

Aos meu marido, Samuel, pelo apoio, suporte e paciência nos momentos de solidude para que me dedicasse aos estudos e à escrita desta dissertação.

Aos meus amigos e familiares por compreenderem as ausências necessárias.

Agradeço também às colegas de profissão que me apoiaram e incentivaram para a pesquisa do mestrado, dentre elas: Cláudia, Danielle, Tatiane, Lilibth, Rochele, Marilei, Edilhane, Patrícia, Monique, Fabiana e Marcela.

Às minhas colegas do grupo de pesquisa Observatório de Leitura e Literatura - OLLI, Diana, Estella e Fabiana Lazzari pela motivação e pelas trocas realizadas.

Também agradeço à minha orientadora, Flávia, e à minha coorientadora, Marli, pela oportunidade de com elas aprender a pesquisar e a escrever.

Não esquecendo de agradecer à escola, às crianças e a suas famílias que oportunizaram o acontecimento da pesquisa na sala de aula onde atuava como professora.

Por fim, agradeço a Deus pela força e fé durante os momentos mais delicados enquanto mestranda em educação.

RESUMO

Esta dissertação parte da perspectiva de que infância e poesia parecem feitas da mesma matéria, dado o modo como concebem e revelam o mundo. Nesse sentido, busca-se aproximar tais elementos, apresentando estudo sobre a poesia na infância. Assim, esta pesquisa sobre poesia e infância objetiva investigar relações de crianças matriculadas na pré-escola com poesia veiculada em obras selecionadas pelo PNLD Literário (2018), a fim de contribuir com práticas educativas que promovam a literatura como direito. Crianças de uma escola privada situada na cidade de Caxias do Sul-RS são interlocutoras empíricas da pesquisa. Já os principais interlocutores teóricos são Cândido (2004), sobre literatura como direito; Huizinga (1999), Paz (2012) e Bordini (1991), sobre poesia e poesia infantil; Stearns (2006), Friedmann (2020), Rinaldi (2020), Barbosa (2016) e Brasil (2010), sobre as crianças hoje; Vigotsky (1988, 2008), Paviani (2012) e Benjamin (2013), sobre linguagens; Vigotski (2009), sobre imaginação e criação; Dewey (1971), sobre experiência de aprendizagem; Machado e Carvalho (2020) e Graue e Walsh (2004), sobre pesquisa para, com e sobre crianças. O percurso metodológico inspira-se em vertente qualitativa exploratória, por meio de pesquisa empírica construída via estudo de caso (YIN, 2001), pautado em três fontes de evidência: ateliês de vivências poéticas (incluindo registros fílmicos e observação participante), diário de campo e recolha documental. Por meio da triangulação desses dados, emergiram categorias e subcategorias de análise, inspiradas na análise de conteúdo (BARDIN, 2016), de modo a tratar os dados construídos na investigação. Os resultados mostram que a musicalidade, em especial, a rima é foco de atenção das crianças devido à sonoridade mais perceptível, mobilizando os leitores em formação a buscá-la no texto. No que se refere aos modos de se relacionar e comunicar a dimensão poética, o gesto integra a expressão não verbal dos interlocutores como linguagem genuína diante do texto simbólico. O repertório prévio das crianças, além de fatores concretos e de vivências reais, auxilia na construção de hipóteses e interpretação do texto poético, favorecendo a atribuição de sentido às imagens poéticas. Verificaram-se momentos de necessidade de aprovação da professora pesquisadora para que as crianças expressassem suas sensações e emoções não verbais, sendo essas marcas de escolarização um desafio a ser vencido pela mediadora e leitores ao longo dos ateliês. Também foi observado o inventivo e o ilógico nas formas como as crianças comunicam-se não verbalmente, indicando que não há padrão nem certeza interpretativa no texto poético. Tais reverberações, manifestadas verbal ou não verbalmente, foram legitimadas e consideradas parte da natureza poética infantil, devendo ser valorizadas. Das categorias emergentes do estudo, resultaram alguns princípios de mediação, os quais poderão orientar vivências poéticas na infância, ao elucidar modos de atuação potencializadores da experiência estética com poesia. Os ateliês poéticos propostos trouxeram elementos que validam os princípios de mediação literária e levantam caminhos para privilegiar a formação do repertório literário da criança, tendo em vista a garantia de seu direito à literatura e à aprendizagem e, ainda, possibilitando a fruição e a expressão por meio da relação com o poético, de modo a contribuir para sua formação humana e para o exercício da liberdade.

Palavras-chave: Vivências poéticas. Crianças. Pré-escola. PNLD Literário. Poesia infantil.

ABSTRACT

This master's dissertation departs from the perspective that childhood and poetry seem to be made of the same essence, given the way both of them conceive and reveal the world. In this sense, we seek to approximate those elements by presenting a study on poetry in childhood. Thus, this research on poetry and childhood aims to investigate the relationships of children enrolled in preschool with poetry published in works selected by PNLD Literário (2018), in order to contribute to educational practices that promote literature as a right. Children from a private school located in the city of Caxias do Sul-RS are the empirical interlocutors of this research. The main theoretical interlocutors are Candido (2004), regarding literature and law; Huizinga (1999), Paz (2012) and Bordini (1991), on poetry and children's poetry; Stearns (2006), Friedmann (2020), Rinaldi (2020), Barbosa (2016) and Brasil (2010), on children nowadays; Vigotsky (1988, 2008), Paviani (2012) and Benjamin (2013), on languages; Vygotski (2009), on imagination and creation; Dewey (1971), on the learning experience; Machado and Carvalho (2020) and Graue and Walsh (2004), on research for, with and about children. The methodological path is inspired by an exploratory qualitative aspect, through an empirical research built via case study (YIN, 2001) and on three sources of evidence: workshops of poetic experiences (including film records and participant observation), field diary and collection documentary. Through the triangulation of these data, categories and subcategories of analysis emerged – as predicted by the content analysis theories (BARDIN, 2016) – in order to treat the data gathered in the investigation. The results show that musicality, especially rhyme, is the focus of children's attention due to the fact of being more noticeable and, thereby, mobilizing the readers to seek it in the text. Regarding the ways of relating and communicating the poetic dimension, the gesture integrates the non-verbal expression of the interlocutors as a genuine language face to the symbolic text. The children's previous repertoire, in addition to concrete factors and real experiences, helps in the construction of hypotheses and interpretation of the poetic text, favoring the attribution of meaning to poetic images. We verified moments of need for the researcher teacher's approval so that the children could express their non-verbal sensations and emotions, these marks of schooling being a challenge to be overcome by the mediator and the readers throughout the workshops. Inventiveness and illogicality were also observed in the ways in which children communicate non-verbally, indicating that there is no standard or interpretative certainty in the poetic text, as so it allows it. Such reverberations, expressed verbally or non-verbally, are legitimized and considered part of its poetic nature, and should be valued. Thus, from the emerging categories of the study, some principles of mediation (which may guide poetic experiences in childhood) resulted in ways of acting that may enhance the aesthetic experience with poetry. Nevertheless, the proposed poetic workshops brought elements that validate the principles of literary mediation and highlights the importance of children's literary repertoire, as well as their formation and rights to literature and learning, and also their enjoyment and expression regarding the poetic, in order to contribute to their human formation and to their exercise of freedom.

Keywords: Poetic experiences. Children. Pre school. Literary PNLD. Children's poetry.

SUMÁRIO

1 VENTILANDO A PESQUISA	13
1.1 VENTOS QUE LEVARAM À PESQUISA	13
1.2 CATAVENTANDO A PESQUISA	18
1.3 REVIRAVENTOS DA PESQUISA.....	20
 2 MOINHOS DE VENTO: INFÂNCIAS ‘EDUCADAS’ E ESCOLARIZAÇÃO	24
2.1 INFÂNCIAS	24
2.1.1 Crianças do século XX e XXI	25
2.1.2 Crianças hoje.....	26
2.2 CRIANÇAS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM	29
2.2.1 Crianças aprendentes na pré-escola	32
2.2.2 Crianças e a experiência pela linguagem.....	34
 3 VETAROLA: LINGUAGEM E POESIA NAS INFÂNCIAS	37
3.1 POESIA	37
3.1.1 Manifestações da poesia infantil.....	40
3.1.2 A literatura e a poesia infantil: um direito na formação humana	43
3.2 A CRIANÇA, A LINGUAGEM POÉTICA E A IMAGINAÇÃO.....	44
 4 CATA-VENTOS DE POESIA.....	48
4.1 MÉTODO DA PESQUISA	48
4.1.1. Delineamento da pesquisa.....	49
4.1.2 Cuidados éticos	54
4.1.3 Tratamento de dados.....	55
4.2 PNLD LITERÁRIO E OBRAS SELECIONADAS.....	57
4.2.1 Poesia no PNLD Literário de 2018.....	58
4.2.2 Obras selecionadas	59
 5 SOPRO DOS VENTOS: ATELIÊ DE VIVÊNCIAS POÉTICAS	63
5.1. ATELIÊS	64
5.1.1 Ateliê 1 – <i>Que bichos engraçados!</i>	66
5.1.2 Ateliê 2 – <i>Gato pra cá, rato pra lá</i>	69
5.1.3 Ateliê 3 – <i>Reviravento</i>	71
5.1.4 Ateliê 4 – <i>Curumimzice</i>	75

5.1.5 Ateliê 5 – <i>Que quintal!</i>	79
--	----

6 ROSA DOS VENTOS: EXPERIÊNCIAS DA CRIANÇA PEQUENA COM POESIA	85
6.1 DA NATUREZA DO TEXTO	88
6.2 DA EXPRESSIVIDADE DA CRIANÇA NA RECEPÇÃO AO POÉTICO.....	92
6.2.1 Gestualização	93
6.2.2 Interpretação e hipóteses: <i>Marimarizeiro é um pé de feijão!</i>	97
6.2.3 Concreto e vivências reais diante do texto: <i>Quando a janela tá aberta o vento vem e tira tudo do lugar.</i>	106
6.3 DOS DESDOBRAMENTOS DO POÉTICO NO SER	109
6.3.1 Aprovação para expressão: <i>posso fazer?</i>	110
6.3.2 O concreto e o repertório: <i>eu já vi uma lua prata</i>	111
6.3.3 O inventivo lógico ou ilógico: <i>eu fiz o vento!</i>	115
6.4. CURVA DOS VENTOS: CONTRIBUIÇÕES DAS VIVÊNCIAS POÉTICAS EM DIREÇÃO À MEDIAÇÃO	121

7 QUE BRISA BOA!	126
-------------------------------	-----

REFERÊNCIAS	132
--------------------------	-----

APÊNDICES	137
APÊNDICE A – LEVANTAMENTO NA BASE DE DADOS BDTD	137
APÊNDICE B – LEVANTAMENTO NA BASE DE DADOS SCIELO.....	142
APÊNDICE C – LIVROS DO PNLD LITERÁRIO GÊNERO POEMA (2018)	144
APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO, SIGILO E CONFIDENCIALIDADE.....	148
APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL - TAI	149
APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE.....	152
APÊNDICE G – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	155
APÊNDICE H – ROTEIROS DOS ATELIÊS.....	161

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Livro <i>Os filhotinhos</i>	14
Figura 2 – Desenho da história <i>O passarinho vermelho</i>	14
Figura 3 – Movimento espiralado da aprendizagem.....	35
Figura 4 – Ventos do percurso metodológico da pesquisa.....	53
Figura 5 – Fluxograma dos 5 momentos do ateliê de vivências poéticas.....	65
Figura 6 – Capa de <i>Que bichos engraçados!</i>	67
Figura 7 – Expressão em desenho pós leitura da obra <i>Que bichos engraçados!</i>	68
Figura 8 – Capa de <i>Gato pra cá, rato pra lá</i>	69
Figura 9 – Expressão em desenho após a leitura da obra <i>Gato pra cá, rato pra lá</i>	70
Figura 10 – Capa de <i>Reviravento</i>	71
Figura 11 – Materiais disponibilizados para expressão do ateliê 3: Ventando e inventando...75	
Figura 12 – Capa de <i>Curumimzice</i>	75
Figura 13 – Expressão via modelagem em argila.....	78
Figura 14 – Capa de <i>Que quintal!</i>	79
Figura 15 – Objetos musicais.....	82
Figura 16 – Movimento até a categorização dos dados.....	86
Figura 17 – Categorias para tópicos da dissertação.....	87
Figura 18 – Subcategorias em “Natureza do texto ou como ele se apresenta”	88
Figura 19 – Subcategorias em “Da expressividade da criança na recepção ao poético”	93
Figura 20 – Página 18 e 19 de <i>Gato pra cá, rato pra lá</i>	98
Figura 21 – Página 10 e 11 de <i>Reviravento</i>	100
Figura 22 – Página 10 e 11 de <i>Curumimzice</i>	102
Figura 23 – Categoria 4 e subcategorias de análise.....	109

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Escopo da pesquisa e autores.....	21
Quadro 2 – Grupos por faixa etária na BNCC da EI.....	31
Quadro 3 – Proposta do ateliê de vivências poéticas	52
Quadro 4 – Fases de análise inspiradas em Bardin (2016)	56
Quadro 5 – Obras do PNLD Literário 2018 gênero poema.....	58
Quadro 6 – Obras selecionadas para os ateliês poéticos.....	60
Quadro 7 – Sexo e nomes fictícios das crianças participantes do estudo.....	64
Quadro 8 – Síntese da apresentação dos ateliês.....	83
Quadro 9 – Trechos do livro <i>Que quintal!</i>	95
Quadro 10 – Trechos do livro <i>Que quintal!</i>	95
Quadro 11 – Trecho do livro <i>Que quintal!</i>	104
Quadro 12 – Sensações e pensamentos acerca do livro <i>Que bichos engraçados!</i>	106
Quadro 13 – Sensações e pensamentos acerca de <i>Reviravento</i>	107
Quadro 14 – Emoções e pensamentos.....	108
Quadro 15 – Expressão não verbal das crianças acerca da obra <i>Que bichos engraçados!</i>	112
Quadro 16 – Expressão não verbal das crianças acerca da obra <i>Gato pra cá, rato pra lá</i>	113
Quadro 17 – Expressão em argila com base na obra <i>Curumimzice</i>	113
Quadro 18 – Expressão sobre o vento.....	116
Quadro 19 – Síntese dos achados nos ateliês com base nas categorias de análise.....	121

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEI	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EI	Educação Infantil
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação
OLLI	Observatório de Leitura e Literatura
PNBE	Programa Nacional Biblioteca da Escola
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático
RCNEI	Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil
TAI	Termo de Assentimento Institucional
TALE	Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UCS	Universidade de Caxias do Sul



1 VENTILANDO A PESQUISA

Para ir da oportunidade ao êxito é preciso enfrentar os medos de mudança, romper o sentimento e ir atrás do vento oportuno.

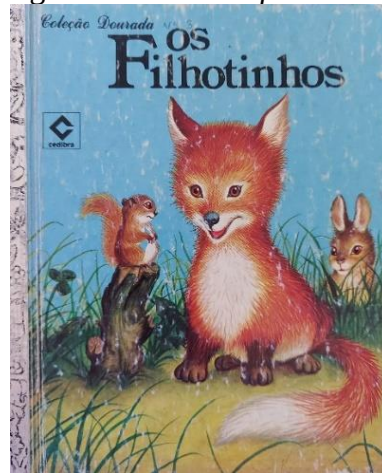
Mário Sérgio Cortella

Começo a dissertação contando brevemente sobre os ventos que levaram a essa pesquisa. Aqui entenderemos esses ventos como ventos da oportunidade em direção ao porto (objetivo) como nos ensina Cortella (2015). Esses ventos trouxeram de volta lembranças passadas que fizeram parte da minha formação humana e acadêmica, também mexeram com memórias afetivas e intensificaram desejos latentes de pesquisar sobre a poesia e sua relação com a criança pequena. Para compreender melhor sobre esses “ventos” que moveram à pesquisa, passamos ao tópico inicial deste capítulo.

1.1 VENTOS QUE LEVARAM À PESQUISA

Parto das lembranças literárias de minha primeira infância, às quais os ventos oportunos me levaram e ventilaram o estudo realizado. Lembro que, pouco antes e logo que estava sendo alfabetizada, minha mãe promovia a leitura, comprando livros de histórias infantis e gibis. Um desses livros ainda tenho guardado, chama-se *Os filhotinhos*, um livro simples, com figuras de filhotes de animais e frases curtas que falavam sobre cada animal. É uma relíquia pessoal que guardo até hoje (Figura 1). Outro livro do qual recordo era o de *Chapeuzinho Vermelho* que, infelizmente, foi doado em uma das limpezas da estante. Era um belo exemplar, de capa dura, em tons de rosa e com figuras, mas tinha muito texto escrito em letra miúda.

Figura 1 - Livro *Os filhotinhos*

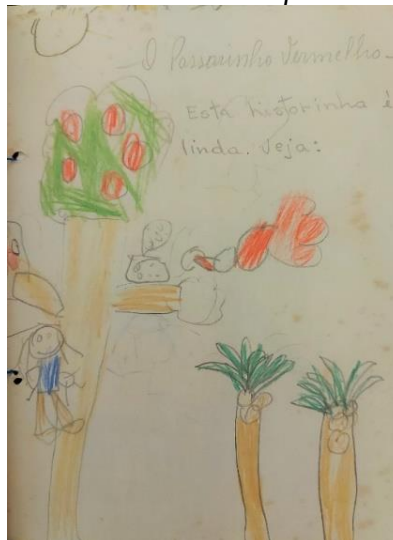


Fonte: Acervo pessoal.

Considerava prazerosa a leitura de gibis, mais precisamente os da *Turma da Mônica*. Eu não gostava dos gibis da Disney e nem os do “Pica-Pau”, pois achava as imagens muito coloridas e com excesso de informação. Apreciava os gibis da “Mônica”, porque os desenhos eram mais “limpos”, as histórias prendiam minha atenção e sempre havia uma surpresa na pequena tirinha localizada na última página do gibi.

Não tenho lembranças de meus pais lerem histórias para mim. Mas recordo que, na pré-escola, havia um dia da semana dedicado à hora do conto, quando a professora da biblioteca costumava ler um livro para a turma. Sempre nos pediam para fazer um desenho após a leitura da história, tal como este desenho, que ainda guardo, sobre uma história chamada: *O passarinho vermelho* (Figura 2).

Figura 2 - Desenho da história *O passarinho vermelho*



Fonte: Acervo pessoal (1989).

Mas há algo de que recordo bem, desde a minha infância até a vida adulta: minha avó era uma contadora de histórias de vida e do cotidiano. Minha avó paterna era uma pessoa sociável e tinha o costume de reunir a família e os amigos nas rodas de chimarrão na varanda para narrar acontecimentos do passado, suas aventuras e viagens pela Argentina, Paraguai, São Paulo, Rio de Janeiro e nas redondezas de Foz do Iguaçu, onde morava. Eu gostava de ficar na roda para ouvir histórias cômicas. Minha avó sempre tinha uma anedota para revelar, mesmo com os dramas envolvidos nas suas jornadas.

Retornando aos meus primórdios, na primeira série, comecei a ter a possibilidade de retirar livros na biblioteca, um momento bastante esperado na semana. Eu me dirigia até a biblioteca, a professora responsável pelo local determinava a prateleira ou a mesa onde havia os livros a serem escolhidos, já selecionados conforme a faixa etária. Naquela época, minhas escolhas eram sempre feitas com base na capa.

Mas... e onde entra a poesia na história da minha infância? Para onde os ventos da memória me levaram? A poesia, em minha lembrança, iniciou-se com os brincos e trava-línguas: recordo do meu pai recitando “Cadê o toucinho que estava aqui?” ou “Janela janelinha, porta e campainha”, brincando e me cativando nessa brincadeira. Também vem à memória os trava-línguas como “o rato roeu a roupa” e rimas como “hoje é domingo, pé de cachimbo”, ou as primeiras brincadeiras de roda, como “Ciranda-cirandinha”, frequentemente, recitadas e brincadas no seio familiar.

Eis que fui crescendo e cheguei à terceira e à quarta séries, do Primeiro Grau, como era chamado o Ensino Fundamental à época. As aulas de Língua Portuguesa começavam a exigir textos maiores, mais complexos e, entre eles, as temidas poesias. Foi ali que desenvolvi uma certa aversão pela poesia. Quando amadureci, compreendi de onde vinha minha aversão: ela surgiu com as provas de interpretação de texto, pois eu nunca conseguia interpretar a poesia de forma “correta”, como queria a professora e, geralmente, errava as questões. Essa falta de sensibilidade da professora frente a um texto do qual poderia emergir uma série de significados por parte do eu-leitor me fez fugir por muito tempo dos textos poéticos.

Curiosamente, antes de cursar Pedagogia, graduei-me em Fisioterapia (2006), curso escolhido quando era muito jovem e no qual atuei como profissional até 2015. Ao me formar em Pedagogia, os ventos oportunos foram me levando para um porto diferente do anterior, dessa forma, decidi deixar aquela profissão para seguir na área da educação, pela qual já era apaixonada, mas que havia deixado para trás nas escolhas da vida.

Em 2012, enquanto cursava Pedagogia, conheci a Professora Flávia Brocchetto Ramos e seu amor e conhecimento pela literatura, na disciplina de Literatura Infantil, e foi então que me desafiei e me candidatei para atuar como bolsista de pesquisa, passando a estudar a literatura mais a fundo, visto que gostava da ideia de pesquisar. Assim, de 2013 até 2015, atuei como bolsista de iniciação científica na área de literatura infantil, com orientação da professora Flávia.

Durante o período em que atuei na iniciação científica, fiz leituras, participei de pesquisas e de eventos. Publiquei resultados de estudos, alguns sob forma de artigo, tais como “Temas transversais em textos literários: um olhar sobre a Revista Ciência hoje das crianças de 2011” (RAMOS; VOLMER; GIACOMIN, 2013), “O lugar da imagem poética: leitura de (seis) obras do PNBE” (GIACOMIN; RAMOS; MARANGONI, 2016) e “Como a criança lê o livro literário infantil?” (GIACOMIN; RAMOS, 2020). No final de 2015, ao término de minha graduação, realizei o processo seletivo para o Programa de Mestrado em Educação na UCS – Universidade de Caxias do Sul – e fui aprovada. Contudo, naquele momento, optei por dedicar-me à docência, pois precisava me qualificar e consolidar minha atuação como pedagoga e professora.

Novos ventos foram surgindo e, apoiada e incentivada pela coordenadora pedagógica da escola onde atuo como professora e, depois de alguns anos adiando o ingresso no mestrado, retomei a vontade de seguir com as pesquisas sobre literatura e linguagens. Decidi, então, que era hora de voltar ao mundo da pesquisa através do curso do Programa de Pós-Graduação, Mestrado em Educação na UCS e cá estou eu.

Nos últimos anos, venho me dedicando à docência em turmas de pré-escola da Educação Infantil, lendo e estudando sobre os campos de experiência propostos pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e também sobre as infâncias na perspectiva italiana.

Voltando à poesia e às minhas inspirações sobre ela: recentemente, conheci uma personagem de uma série produzida pela Netflix¹ chamada “Anne com E”, pela qual me apaixonei. A personagem, originalmente provinda de uma série de livros da autora Lucy Maud Montgomery², é uma menina órfã de 11 anos, que cresceu e permaneceu boa parte da vida em

1 Netflix é um serviço de *streaming* por assinatura (paga) que visa fornecer séries e filmes para seus usuários assistirem via internet em equipamentos tecnológicos compatíveis.

2 Lucy Maud Montgomery é uma autora canadense, nascida em 1874 e falecida em 1942, que escreveu uma série de livros com a personagem Anne. O primeiro livro intitulado *Anne de Green Gables*, seguido de *Anne de Avonlea*, *Anne da Ilha*, *Anne de Windy Poplars*, *Anne e a casa dos sonhos* e *Anne de Ingleside*, entre outros. Os livros lidos pela pesquisadora são da coleção da editora Ciranda Cultural e com títulos publicados em 2019 e 2020.

um orfanato. Adotada pelos irmãos Marilla e Matthew, a menina passa a viver na fazenda de Green Gables e mostra, desde sua chegada, que tem repertório literário, revelando-se uma “criança poética”, no seu agir, nas suas brincadeiras, na sua escrita e no seu olhar. Ela narra poeticamente suas vivências. Imagino que a literatura foi a forma que encontrou para viver a dureza do mundo real. Mas esse repertório a construiu como a pessoa humana que era. A série da Netflix acabou e encantada com a história de Anne fui em busca dos livros de Montgomery. Sigo minhas leituras: estou no 4º livro da série literária e continuo a me admirar por Anne, que cresceu mas levou consigo esse olhar poético sobre o mundo. Além disso, Anne tornou-se professora, fazendo com que me identificasse ainda mais com ela.

Desde que me tornei professora no nível de Educação Infantil, percebo que as crianças pequenas têm a poesia latente em suas falas, gestos, no modo de ver e revelar seu entorno. Sem perceber, elas fazem poesia enquanto brincam, quando exploram um objeto, quando interagem com o outro ou com o espaço. Percebo também que as crianças são atraídas pelos livros quando oportunizados momentos em que possam realmente explorar, escolher, folhear e degustar imagens e perceber a cultura letrada contidas neles. Gostam de manusear, de descobrir, de visualizar as imagens e de inventar o que poderia estar escrito num determinado título. Também são *perguntadeiras* em relação aos livros: “O que está escrito aqui?”, “Como é o nome deste livro?”, “Profe, leia este pra mim!”, entre outras questões e comentários relacionados ao manuseio e à exploração dos livros.

A docência com crianças pequenas revela que elas gostam de canções e de brincadeiras de rimar, de adivinhas e de trava-línguas. Divertem-se ao *criançar* com essas brincadeiras poéticas, que são parte da poesia infantil, parte do nosso folclore, parte da sua essência de criança. A ludicidade intrínseca à poesia é atrativa para este público tão exigente, porque se encontra na preciosa fase e ápice do brincar como forma de explorar, de vivenciar e de compreender o mundo que o cerca.

Em geral, escolas proporcionam experiências literárias para o público infantil voltadas às contações de histórias e, em especial, do gênero narrativo. Muitas das narrativas contadas às crianças são poéticas. Há também os contadores de histórias, ou até professores, que usam de artimanhas e recursos narrativos para cativar a criança na leitura de um determinado texto, assim como há momentos de uso de literatura de forma didática, o que não se pode negar. Contudo, pergunto-me, diante destas experiências vividas: o quanto as crianças são capazes de experienciar e de compreender um texto poético em sua forma privilegiada, o poema? E como se relacionam com o texto poético?

Entendo, assim como Candido (1999), que a literatura e a poesia são experiências importantes para a formação humana e constituem um direito essencial. Portanto, por atuar como professora da pré-escola da Educação Infantil (EI); por considerar a criança de hoje como sujeito histórico de direitos, que produz cultura, como referem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010); e por me ancorar nos preceitos de Rinaldi (2020) e Friedmann (2020) – que conceituam a criança como ativa e potente, inteligente e em constante processo de construção de conhecimento, que se relaciona e interage, que é competente, que é capaz de criar hipóteses, que ouve e que quer ser escutada e que, portanto, é protagonista, é criativa e dotada em si de valores e de cultura e, por fim, que age com razão e emoção –, busquei resolver o seguinte problema de pesquisa: *Como crianças pequenas se relacionam com o poético presente em obras selecionadas pelo PNLD Literário – pré-escola?*

Em suma, na minha trajetória pessoal, a leitura do texto poético foi, por muito tempo, encarada como um desafio e, também por essa razão, movimentou-me a pesquisar sobre a educação literária e a poesia na infância, de modo que a educação literária seja encarada como uma vivência sem preconceitos, garantindo um direito e uma experiência de vida para a formação humana e não somente acadêmica.

A partir desse histórico pessoal, aliado aos poucos estudos sobre poesia e a criança da pré-escola encontrados em levantamento construído para este estudo, propus-me a investigar relações das crianças de hoje com a poesia por meio do contato com tais textos. E como diz a personagem de Anne de Green Gables: “Não sei o que tem depois da curva, mas vou crer que tem o que há de melhor.” (MONTGOMERY, 2020, p. 331).

1.2 CATAVENTANDO A PESQUISA

Por meio da analogia do cata-vento, destaco algumas produções importantes e o estado do conhecimento acerca da poesia e das infâncias que auxiliaram na construção do problema e a formação do quadro teórico desta pesquisa. Por que o cata-vento? Porque este, através do vento, gira e, nesse giro provocado pelos ventos oportunos, soprados por pesquisadores e autores anteriores (outros ventos) proporciona a este catavento um novo movimento, aqui chamado de “cataventar”, por isso essa seção chama-se “cataventando a pesquisa.”

Assim considerando, para compor o estado do conhecimento acerca do tema desta dissertação, realizei um levantamento de estudos dos últimos dez anos em duas bases de dados,

a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e a Scielo. Por exemplo, em janeiro de 2021, em busca na BDTD (apêndice A), empreguei o uso dos descritores “poesia” e “educação infantil” para delimitar de forma específica a área de interesse para a coleta de dados, com base no tema em estudo. Neste primeiro momento, não foi empregada a palavra “literatura” para não restringir demais a pesquisa e, do mesmo modo, o termo “criança”, para que os estudos em questão não ultrapassassem a faixa etária de interesse (crianças da pré-escola). Com esses termos foram encontradas 15 produções, entre teses e dissertações. Contudo, somente três delas estavam voltadas para as crianças da Educação Infantil e para a poesia em particular, sendo dessas uma tese de 2012 e duas dissertações, de 2007 e 2015. Entretanto, a dissertação de 2015 tratou de um outro tema na Educação Infantil, a roda de conversa, escapando da temática desta pesquisa. Daqueles estudos, considerei a tese de Sharf (2012) como relevante, por abordar a poesia e a performance na infância numa pesquisa realizada com crianças da Educação infantil. Num segundo momento, realizei a busca com os descritores “poesia” e “criança pequena” e foram encontrados dois resultados, sendo uma tese e uma dissertação. Todavia, somente a tese de Machado (2012) foi considerada, embora o foco fosse sobre puericultura e cultivo da palavra e da poesia para crianças pequenas.

Na base de dados da Scielo (apêndice B), com os descritores “poesia” e “primeira infância”, não houve geração de resultados. Foi necessário abranger outros termos como “poesia” e “criança” e, nessa busca, apareceram quatro resultados, sendo que somente uma referência contemplava o tema “poesia”, embora a proposta desse estudo fosse analisar textos poéticos selecionados para crianças, relacionando-os com a expressão da arte da pintura e do brincar (SILVESTRE; MARTHA, 2015). A busca valeu-se de outros descritores, “poesia” e “Educação Infantil”, com os quais foi encontrado um artigo de Fronckowiak (2011), que versa sobre poesia, infância e corporeidade na Educação Infantil.

Com base nos levantamentos realizados nas bases de dados BDTD e Scielo com os descritores como delimitadores do estudo, notei pouca existência de estudos sobre a temática da poesia infantil para a faixa etária de crianças da Educação Infantil ou pré-escola. Se consideramos que o acesso à literatura e a poesia é um direito das crianças, se faz essencial compreender a forma como elas se relacionam com o poético presente em obras literárias. Portanto, há relevância no tema da pesquisa aqui realizada, uma vez que esse ainda é pouco explorado e cuja busca de respostas ao problema deverão contribuir ainda mais para a educação das infâncias, tanto na nossa comunidade quanto no nosso país. A tal respeito, no artigo de Machado e Carvalho (2020) os autores referem que há um distanciamento das universidades brasileiras em relação à produção acadêmica sobre a Educação Infantil. Dessa forma, o presente

estudo, além de ter reaproximado a pesquisa acadêmica da escola, abarcou uma pesquisa com crianças pequenas, propiciando que elas apareçam nos contextos dos estudos acadêmicos brasileiros, valorizando suas singularidades, e mostrando que são crianças produtoras de cultura, dotadas de direitos e que possuem voz ativa, assim como nos orientam as DCNEI (BRASIL, 2010).

Similarmente, o referencial sobre poesia também se fez importante para embasar o estudo pretendido visto que a poesia tem grande importância na formação humana. Essa base se fundamenta em Candido (2004) que defende que todos têm direito à literatura, independentemente da sua faixa etária ou classe econômica e social. O autor argumenta, ainda, que a literatura “[...] é fator indispensável de humanização” (CANDIDO, 2004, p. 175), ou seja, é significativa para a formação de um ser humano, ainda mais de uma criança em processo de desenvolvimento. Além disso, é indiscutível, como pontua Candido (2004), que a literatura e a poesia sejam encaradas como experiências de direito, direito que, além de humano, é de aprendizagem. Assim, por meio do levantamento das bases de dados e do referencial em Cândido (2004) essa pesquisa foi ganhando corpo e forma e a temática de estudo foi construída. Por integrar o grupo de pesquisa Observatório de Leitura e Literatura (OLLI) - (<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/5599580925972346>) este estudo dá continuidade às produções anteriores do grupo, tais como a dissertação *Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal* (MACIEL, 2011)³ e a tese *Brincadências com a poesia infantil: um quintal para o letramento poético* (MARANGONI, 2015)⁴, uma vez que trata da dimensão poética junto a crianças pequenas na pré-escola, numa abordagem empírica. Ressalto que Marangoni (2015), em seu estudo, trouxe a experiência da poesia com crianças do Ensino Fundamental e agora trazemos a experiência da leitura poética realizada com crianças na pré-escola.

1.3 REVIRAVENTOS DA PESQUISA

Diante das inquietações pessoais trazidas pelos *ventos oportunos* e do levantamento de dados acerca das intenções das pesquisas movimentadas pelo *cataventar* da pesquisa, nasceu o problema da pesquisa (mencionado na seção 1.1 deste capítulo). Os ventos que sopraram, carregaram e *cataventaram* o estudo e provocaram *reviraventos* com os quais os objetivos da pesquisa foram construídos.

3A dissertação de Maciel (2011) pode ser encontrada no link: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/537>.

4A tese de Marangoni (2015) pode ser encontrada no link: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/959>.

Dessarte, a presente pesquisa se constitui pela temática da educação literária por meio da aproximação de crianças na pré-escola com a poesia infantil e tem como objetivo geral investigar relações estabelecidas entre crianças na pré-escola com poesia veiculada em obras selecionadas pelo PNLD Literário (2018), a fim de contribuir com práticas educativas que promovam a literatura como direito das crianças.

Já os objetivos específicos foram assim elencados:

- Caracterizar a presença da poesia no acervo do PNLD literário 2018 destinado à pré-escola.
- Discutir o modo como crianças pequenas se relacionam com a poesia presente em textos provenientes do PNLD literário 2018 direcionado à pré-escola, com base na expressão verbal e não verbal.
- Validar os modos da criança lidar com o poético, vivendo-o como exercício de liberdade.
- Elaborar princípios de mediação lúdica de modo a oportunizar a vivência de poesia com crianças na pré-escola.

Para discutir o problema de pesquisa e alcançar tais objetivos por meio da empiria, foram delimitados autores chaves e autores comentadores. Aqui destaco os autores principais que norteiam o estudo, sendo eles: Candido (2004) para literatura; Huizinga (1999), Paz (2012) e Bordini (1991) para poesia e poesia infantil; Stearns (2006), Friedmann (2020), Rinadi (2020), Barbosa (2016) e Brasil (2010) sobre as crianças hoje; Vigotsky (1988, 2008), Paviani (2012) e Benjamin (2013) sobre as linguagens; Vigotsky (2009) sobre imaginação e criação; Dewey (1971) sobre experiência; Machado e Carvalho (2020) e Graue e Walsh (2004) sobre pesquisa para, com e sobre crianças, além de Yin (2001) e Bardin (2016) para a construção e organização dos dados empíricos da pesquisa. Os autores chave da pesquisa e comentadores podem ser conferidos no quadro 1 a seguir:

Quadro 1 – Escopo da pesquisa e autores

Escopo da pesquisa	Autores chave
Literatura	Candido (2004)
Poesia e poesia infantil	Huizinga (1999) Paz (2012) Bordini (1991)
Crianças hoje	Stearns (2006) Friedmann (2020)

	Rinaldi (2020) Barbosa (2016) Brasil (2010)
Linguagens	Vigotsky (1988, 2008) Paviani (2012) Benjamin (2013)
Imaginação e criação	Vigotsky (2009)
Experiência	Dewey (1971)
Pesquisa para, com e sobre crianças	Machado e Carvalho (2020) Graue e Walsh (2004)
Estudo de caso	Yin (2001)
Análise de conteúdo	Bardin (2016)

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Com base no exposto, a dissertação foi organizada em sete capítulos. A seguir, indico e apresento brevemente cada capítulo:

- 1) este primeiro capítulo, intitulado *Ventilando a pesquisa*, no qual consta a introdução e os movimentos que levaram à pesquisa, o estado do conhecimento e a apresentação resumida do presente estudo;
- 2) segundo capítulo, intitulado *Moinhos de vento: infâncias 'educadas' e escolarização*, que trata das crianças hoje, trazendo o aporte teórico necessário para compreender os sujeitos e participantes do estudo e seu contexto;
- 3) o terceiro capítulo, chamado *Ventarola: linguagem e poesia nas infâncias*, trata das linguagens e da poesia;
- 4) o quarto capítulo, *Cata-ventos de poesia*, que traz os elementos constituintes da construção e da metodologia da empiria da pesquisa;
- 5) o quinto capítulo, nomeado *Sopro dos ventos: ateliê de vivências poéticas*, que traz a apresentação geral dos ateliês vivenciados pelas crianças.
- 6) o sexto capítulo, *Rosa dos ventos: experiências da criança pequena com poesia*, com os resultados da pesquisa e as contribuições à luz dos interlocutores teóricos.
- 7) e, ao findar da dissertação, *Que brisa boa!*, que contém a conclusão da pesquisa.

Cada capítulo foi elaborado de modo a subsidiar as reflexões e apresentar a investigação realizada com as crianças na pré-escola e sua relação com a poesia infantil. O vento oportuno

nos conduzirá, a partir de agora, a portos poéticos onde vamos ancorar nossas reflexões e inquietações sobre a poesia e suas relações com as infâncias.



2 MOINHOS DE VENTO: INFÂNCIAS ‘EDUCADAS’ E ESCOLARIZAÇÃO

*Grande é a poesia, a bondade e as danças...
Mas o melhor do mundo são as crianças.*

Fernando Pessoa

Tal como os moinhos de vento, que, através da energia dos ventos movimentam outros equipamentos, este capítulo versa sobre conceitos que estão entremeados no estudo, possibilitando que este aconteça, se movimente. Um dos conceitos importantes a ser destacado são as infâncias, porque é através dessas que poderemos compreender um dos sujeitos partícipes da pesquisa, as melhores do mundo conforme Fernando Pessoa: as crianças. Aqui são levantados conceitos sobre a criança pequena da pré-escola e o processo de aprendizagem. As principais referências para compreender as infâncias (criança hoje) são Stearns (2006), Brasil (2010), Barbosa (2016), Friedmann (2020) e Rinaldi (2020). Sobre criança e o processo de aprendizagem, trazemos autores como Vigostky (1988) e Dewey (1971), os documentos norteadores brasileiros (BRASIL, 1988, 1990, 1996, 2010, 2018) e alguns autores comentadores.

2.1 INFÂNCIAS

Para os pesquisadores das infâncias já é conhecido que a infância, no mundo ocidental, passou por diferentes fases: de não reconhecida até ser valorizada. O foco aqui não é enfatizar as infâncias de outrora, mas as de hoje, no entanto, compreendemos que as infâncias de ontem são muito diferentes das infâncias de hoje e reconhecemos que a essa história contribuiu para como crianças se apresentam atualmente. Mas... quem são as crianças de hoje? Como elas se constituem? Como podemos reconhecê-las e compreendê-las? Essas são perguntas que realizamos quando nos depararmos com crianças pequenas que frequentam a pré-escola em pleno

século XXI. Existem muitos aspectos para pensar a imagem da criança de hoje e, nas próximas seções, pretendemos elucidar esta temática.

2.1.1 Crianças do século XX e XXI

O século XX foi marcado pelo conhecimento de novas teorias sobre a infância, muitas delas colocadas em prática. Mas também foi um período de guerras, pós-guerras, entre outros movimentos, que movimentaram a educação e a imagem da criança. A tal respeito, Cambi (1999) alerta:

O século XX, em particular, foi realmente – como profetizava Ellen Key – o “século da criança”, do seu conhecimento, do seu resgate, embora ainda restrito (a certas áreas do mundo, a certas classes sociais) e incompleto (a violência contra a infância é ainda amplamente – e tragicamente – generalizada) (CAMBI, 1999, p. 387).

De fato, o século XX já chegou com o conhecimento e com a certeza da existência de um sujeito diferente na sociedade: a criança. Houve ganhos alcançados a curtos passos e as crianças foram adquirindo reconhecimentos que permanecem até hoje, num eterno processo de legitimação de suas especificidades e direitos.

Contudo, alguns dados chocam, sobretudo sobre a violência contra a criança. Stearns (2006, p. 170) pontua que a contemporaneidade “mostra a inadequação de muitos esforços internacionais de proteção e declaração bem intencionadas” em relação à criança. Ele revela que “nenhum processo do século XX e XXI eliminou tantas crianças como o holocausto, mas o padrão de violência parece ter se acelerado com a Segunda Guerra Mundial e com as décadas subsequentes” (STEARNS, 2006, p. 171). As guerras, ódios, miséria e abusos da sexualidade infantil são graves e continuaram a aparecer. Conflitos entre países mataram e mutilaram muitas crianças ao longo do século XX e adentrando o século XXI. Campos de refugiados, crianças sem suprimentos médicos, comida, exploração do trabalho infantil continuam a existir até hoje.

Como se pode notar, os estudos de Stearns (2006) trazem questões significativas sobre a infância dos novecentos. Ele argumenta que “[...] cumulativamente, apenas uma minoria das crianças no mundo se viram envolvidas nos piores horrores” (STEARNS, 2006, p. 182). Demonstra ainda que, por mais que as taxas de mortalidade infantil tenham caído, outros problemas infantis vieram à tona, tais como o aparecimento da obesidade infantil, do estresse, depressão, suicídios e o consumismo por parte das crianças, já que as mídias de massa passaram a exercer papel de grande influência nesse sentido. Outro ponto discutido por Stearns (2006) aponta a mudança da sociedade, das relações de trabalho e industrialização, dos direitos da

mulher, bem como das instabilidades familiares fez com que houvesse um declínio do número de crianças, sobretudo nos países europeus e desenvolvidos.

Um dos fatores cruciais para a construção da imagem da criança da atualidade é a globalização. Stearns (2006, p. 184) alerta que “a globalização merece uma consideração à parte como força nascente da história da infância, que criou espécies de mudança e resistência no final do século XX e início do século XXI”. Segundo o autor, a imigração, as políticas e os programas para a infância, o controle demográfico, a assistência à saúde com vacinações, mais educação para as mulheres, a redução do trabalho infantil, a globalização econômica com programas sociais em alguns países (incluindo o Brasil), uma cultura global com acesso às mídias de massa, o consumismo, entre outros aspectos que movimentaram e respingaram nas crianças, geraram mudanças de comportamento das mesmas, em um processo que, segundo Stearns (2006, p. 198), “abraçou muitos tipos diferentes de infância.”

Com base nesses acontecimentos e nas mudanças do perfil da sociedade, é reconhecido que hoje não há apenas uma infância, mas infâncias. Infâncias que remontam à imagem da criança da atualidade.

2.1.2 Crianças hoje

Estudos de Ariès (1986) apontam que a criança como centro dos processos educacionais passa a ser valorizada por meio de lutas políticas e sociais, ao longo do século XIX e XX e com auxílio de pensadores que criticam e repensam este sujeito, primeiro, na Europa e, depois, em outros continentes. Mas... e no contexto brasileiro? Barbosa (2016) afirma que, no Brasil, os Novos Estudos sobre as Infâncias como ciência e crítica apareceram com mais força a partir dos anos 80 e com estes estudos um novo olhar foi sendo construído acerca da criança.

Nos Novos Estudos da Criança a intenção é possibilitar o encontro com as crianças situadas contextualmente, escutá-las, traduzi-las e afirmá-las como um ato de liberdade. Construir, a partir das crianças, outras imagens de infância que conduzam a perspectivas mais locais a partir da descrição, da escuta da voz e da participação das mesmas. É a definição de um pensamento novo sobre os seres humanos de pouca idade (BARBOSA, 2016, p. 113).

Nesse movimento iniciado nos anos 80, ao considerar as especificidades das crianças como sujeitos participantes da sociedade, novas políticas para a infância nasceram e merecem destaque no Brasil, por meio de documentos que visam a garantir seus direitos como sujeitos-histórico-sociais e culturais, tais como: a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA (BRASIL, 1990), a Lei de Diretrizes e Bases – LDB

(BRASIL, 1996); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil – DCNEI (BRASIL, 2010) e, mais recente, a Base Nacional Comum Curricular – BNCC, para a Educação Infantil (BRASIL, 2018).

Cada um desses documentos visa a assegurar os direitos das crianças em todo o território nacional brasileiro, seja no âmbito civil ou educacional. Mas sabemos que, mesmo com todos estes garantidores, a criança ainda precisa ser vista, ser ouvida, ser respeitada com todas as suas peculiaridades e diferenças; e entendemos que cada pessoa que esteja ligada a uma criança, sobretudo à educação de crianças, tem que facilitar, promover e garantir que esses direitos sejam assegurados diariamente.

E como compreender a criança do século XXI? Barbosa (2016), por meio dos novos estudos da infância e da criança, propõe que a criança seja entendida e estudada de forma contínua, pois

[...] trata-se de um entendimento multívoco de criança, com uma diversidade de possibilidades de desenvolvimento que uma criança pode intentar, junto à complexidade de seus pensamentos, as características de sua cognição, o tamanho de seus corpos, a realização de suas astúcias, sua multiplicidade linguageira e o caráter imaginário de sua relação com a realidade que são diferentes dos adultos (BARBOSA, 2016, p. 118).

A criança é, então, compreendida com um olhar diferenciado do olhar dado a um adulto por conta de suas especificidades. Tais especificidades são multívocas, se apresentam de inúmeras maneiras seja pela sua estrutura física, cognitiva e emocional, seja pelo seu nível de desenvolvimento ou até pelo seu contexto sócio econômico cultural que mudam com o passar do tempo.

É possível alinharmos este pressuposto de Barbosa (2016) às próprias DCNEI (BRASIL, 2010), que consideram a criança como:

[...] sujeito histórico e de direitos, que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Compreendemos, então, que a criança não é um ser uniforme ou estático, é um ser particular, num tempo histórico específico, mas que está em constante transformação, construído pela sua história, pela sua cultura e regionalidade, pelas políticas públicas e econômicas vigentes, pelas mídias de massa, pelas suas interações e pela educação que recebe, seja no seio familiar, seja no âmbito educacional.

A construção da imagem da criança pode ser entendida com base nas contribuições da pesquisadora italiana Rinaldi (2020), que a define como inteligente, ativa, potente, competente, criativa e interativa, que age com razão e emoção e que está num constante processo de construção de conhecimento. Essa criança tem voz e traz consigo valores e cultura ao mesmo tempo que produz cultura.

Ancorada em Rinaldi (2020), temos também os conceitos da antropóloga e educadora brasileira Friedmann (2020), que reitera a importância da escuta e da observação das crianças, as quais concebe como atores sociais e protagonistas:

No caminho de observar, escutar e dar voz a elas e propiciar espaços de expressão, é necessário reconhecê-las como atores sociais, apontando a pluralidade de suas culturas e linguagens. Possibilitar que as crianças vivam plenamente suas infâncias a partir de suas expressões e ressignificar ações adequadas a interesses e necessidades dos diversos grupos infantis – na família, na escola, na comunidade – é o grande desafio que se apresenta para a vida e a educação de novas gerações (FRIEDMANN, 2020, p. 19-20).

Não é fácil compreender e pensar a imagem das crianças da atualidade sem conhecer sua trajetória. Mesmo com direitos “garantidos” mundial e nacionalmente, por meio de uma série de documentos norteadores, ainda há muito que percorrer para garantir o cumprimento desses direitos pelos órgãos governamentais e pela sociedade em geral. Mas a criança existe, ela está presente em todas as camadas sociais e mostra-se em constante movimento na sua imagem, sempre em transformação, influenciada pelo local onde está inserida e acompanhando o processo de globalização e transformações do mundo.

Como professores, pesquisadores e defensores da educação brasileira, e por que não, mundial, temos que continuar lutando para garantir os direitos das crianças. Portanto, para esta pesquisa, consideremos a imagem da criança de hoje: como a criança respeitada como sujeito histórico-cultural e social, com uma bagagem prévia de conhecimento e valores, dotada de direitos, que tem vez e voz na prática pedagógica, que constrói conhecimento junto com o professor, ativa, potente e competente, que quer ser escutada, que produz cultura e que, por fim, quer e deve ser valorizada como criança.

É importante compreendermos a criança e suas especificidades acompanhando as suas transformações, porque a criança de hoje não é a mesma de ontem e não será a mesma de amanhã. Tudo que nela respinga e que a ela é permitido criar produz nova geração de crianças que continuará necessitando de olhar e de atenção. Esse foi o olhar empregado às crianças participantes do estudo, de modo que fossem garantidos seus direitos e respeitadas as suas especificidades ao serem construídos os dados do estudo. Portanto, foi dado esse olhar às

crianças que participaram da pesquisa. Esse olhar pretendeu garantir e potencializar uma infância com sentidos, bem como contribuir para repensar e agir a favor de uma educação plena, integral e com significado.

2.2 CRIANÇAS E O PROCESSO DE APRENDIZAGEM

Voltemos um pouco no tempo, no Brasil do século XIX, lembrando que neste período as crianças começaram a frequentar creches e outras instituições educativas e que isso ocorreu devido ao ingresso das mulheres e mães no mercado de trabalho, visto que precisavam de um espaço que acolhesse seus filhos enquanto trabalhavam. Tais mudanças no contexto social brasileiro fez com que a sociedade passasse a tomar a criança por meio de um sentimento assistencialista, sendo a escola um lugar para atendimento de crianças fora do seio familiar (DIDONET, 2001, p. 13). Assim, as primeiras creches eram espaços assistenciais e que fomentavam o cuidado das crianças e suas necessidades básicas (higiene, alimentação e sono).

A Educação Infantil perdeu a conotação de outrora que a entendia como um ato de cuidar ao de educar crianças. Aliás, ela não era conhecida propriamente como Educação Infantil, era mais conhecida como creche. Não era uma etapa obrigatória, mas foi ganhando espaço e importância ao longo dos anos e hoje faz parte da educação formal, da etapa da Educação Básica de nosso país.

Em 1988, com a nova Constituição Federal, a creche (de 0 a 3 anos) e a pré-escola (4-6 anos) passaram a ser dever do Estado, embora ainda não fosse uma etapa obrigatória. Com o advento do ECA, em 1990, que estabeleceu os direitos e deveres das crianças e adolescente e posteriormente a LDB de 1996, foi que a Educação Infantil passou a ser considerada como parte da Educação Básica, porém, somente em 2013, um adendo da LDB tornou obrigatória a matrícula para crianças de 4 a 5 anos em escola de Educação Infantil e até escolas regulares, que foram se adaptando para receber essas demandas. Nesse período, documentos foram norteadores para estabelecer os objetivos e alinhamentos da etapa da EI, tais como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI, de 1998, e posteriormente as DCNEI de 2010, documentos estes que embasavam as práticas pedagógicas e os objetivos de aprendizagem alinhados aos direitos social e humano das crianças pequenas e bem pequenas no contexto educacional.

Em dezembro de 2018, foi estabelecida a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que veio para fundamentar o ensino brasileiro:

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (BRASIL, 2018, p. 7).

Para a Educação Infantil, a BNCC trouxe, assim como os documentos da DCNEI (BRASIL, 2010) e RCNEI (BRASIL, 1998), a concepção que vincula e não dissocia o ato de cuidar ao de educar como fundamental no processo educativo das crianças pequenas, significando a criança como ser histórico-social, que tem direitos, conhecimentos e vivências prévias trazidas da sua comunidade e família, sendo todos estes consideráveis e importantes no seu processo de aprendizagem.

A BNCC para a Educação Infantil (BRASIL, 2018) refere, assim como as DCNEI (2010), dois eixos que estruturam as práticas pedagógicas, que são: as interações e as brincadeiras. Através destes dois eixos, as crianças, nas interações e nas experiências lúdicas, vão construir as suas aprendizagens. Para tanto, foram pensados seis direitos de aprendizagem que norteiam os campos de experiências propostos na base curricular, são eles: conviver, participar, brincar, explorar, expressar-se e conhecer-se:

[...] seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento asseguram, na Educação Infantil, as condições para que as crianças aprendam em situações nas quais possam desempenhar um papel ativo em ambientes que as convidem a vivenciar desafios e a sentirem-se provocadas a resolvê-los, nas quais possam construir significados sobre si, os outros e o mundo social e natural (BRASIL, 2018, p. 37)

Com base nesses seis direitos de aprendizagem, o documento da BNCC organizou o currículo da Educação Infantil por meio de campos de experiências, os quais

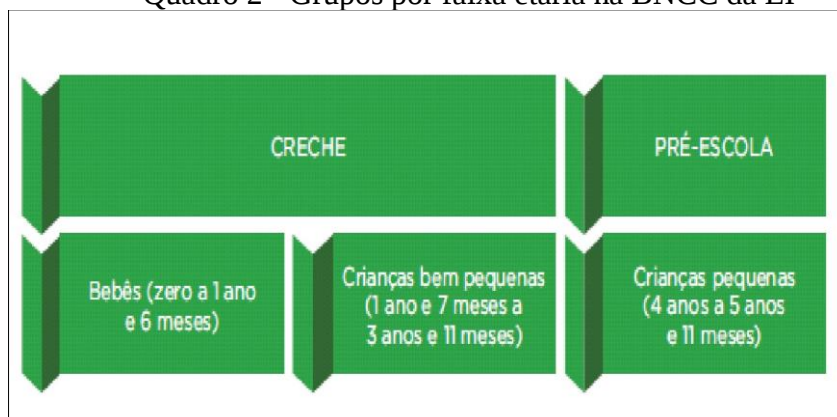
[...] constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural. (BRASIL, 2018, p. 40).

Desse modo, a BNCC (BRASIL, 2018) reitera a criança como sujeito em processo de aprendizagem, mas que possui uma bagagem histórica, política e cultural proveniente das suas experiências vividas. Também se propõe a trabalhar pedagogicamente por meio de um currículo baseado em experiências de aprendizagem, respeitando, assim, os direitos de aprendizagem das crianças e os eixos fundamentais das interações e das brincadeiras, tornando-se assim, um currículo significativo e humanizado. Os campos de experiência constituem os objetivos de

aprendizagem para a etapa da Educação Infantil e são os seguintes: o eu, o outro e o nós; corpo, gestos e movimentos; traços, sons, cores e formas; escuta, fala, pensamento e imaginação; e espaços, tempos, quantidades, relações e transformações. Os campos de experiência se articulam e contêm em si os seis direitos de aprendizagem, tendo sido pensados e construídos de modo a não fragmentar conhecimentos, possibilitando experiências inter e multidisciplinares que respeitam a criança como criança.

Para organizar melhor a estrutura curricular dos campos de experiências, a BNCC (2018) separou os objetivos de aprendizagem dos campos de experiência em 3 faixas etárias. Contudo, essa separação pressupõe flexibilidade, “já que há diferenças de ritmo na aprendizagem e no desenvolvimento das crianças que precisam ser consideradas na prática pedagógica” (BRASIL, 2018, p. 44). Assim foram construídos os grupos por faixas etárias conforme o quadro 2:

Quadro 2 - Grupos por faixa etária na BNCC da EI



Fonte: BRASIL (2018, p.44).

Assim, conhecer os grupos por faixas etárias da Educação Infantil será necessário no presente estudo visto que esta pesquisa privilegia crianças de pré-escola, com idades entre 4 anos e 5 anos e 11 meses de idade.

A BNCC vem sendo estudada por muitos pesquisadores e professores da área de educação, inclusive sobre a etapa da Educação Infantil devido às mudanças na concepção de infância e de educação e de pedagogia da infância. O documento é um instrumento político e em constante discussão, contudo o foco desta pesquisa não é centrado na BNCC e não convém aqui criticá-la ou refutá-la, mas por ser o documento vigente também precisa ser mencionado como um dos documentos norteadores da infância, assim como a DCNEI (2010), a qual consideramos como fundamental nesse estudo. Todavia, a BNCC da Educação Infantil é composta pelos campos de experiência e objetiva alcançar seis direitos de aprendizagem e,

nesse sentido, entendemos que experiências diversas sejam importantes para a formação da criança aprendente da pré-escola. Assim sendo, a experiência com a literatura e, em particular, a poesia, torna-se indispensável neste quesito. O próximo tópico deste capítulo traz as concepções de aprendizagem que embasam este estudo.

2.2.1 Crianças aprendentes na pré-escola

Muitas são as concepções de aprendizagem que poderiam ser abarcadas neste tópico da dissertação. É necessário, para tanto, compreender o processo de aprendizagem das crianças implica saber o modelo epistemológico do construtivismo no qual a criança aprende e se desenvolve por meio das interações que ocorrem entre sujeito, objeto e o meio. Nessa linha de pensamento, Vigotsky (1988) é a base para discutirmos a aprendizagem por meio das interações.

Para Vigotsky (1988), a aprendizagem ocorre por meio das interações do sujeito, através de um processo ativo no qual a pedra angular está nas funções psicológicas superiores. Para ele, o pensamento de que o sujeito, o contexto histórico, social e cultural são elementos importantes para originar as funções superiores dos sujeitos, pois o sujeito se constrói nas relações sociais, sendo essas a sua base interacionista. O autor argumenta sobre como desenvolver as potencialidades da criança, isto é, por meio de diferentes saberes e campos do conhecimento. Essa interação através do diálogo, da pesquisa e da busca por respostas traz significado para a criança e, conseqüentemente, aprendizagem.

De modo prático, são as interações que a criança faz com o ambiente a qual está inserida, com o outro, com os objetos, sons, imagens que a circundam que favorecem sua aprendizagem. Dito de outra forma, a criança investiga seu entorno, agindo com curiosidade e interesse, e assim vai descobrindo e vai compreendendo o seu redor num processo contínuo.

Ademais, a linguagem e a comunicação são vistas, no pensamento de Vygotsky (1988), como fundamental nas interações visto que a linguagem é necessária para organizar e expressar o pensamento da criança. A própria linguagem e comunicação na relação social horizontal é de extrema valia para a construção da aprendizagem. Por esse motivo, que instigar a criança por meio das linguagens, como no caso da poesia, nosso foco de estudo, é um meio significativo de aprendizagem e desenvolvimento.

Segundo Vigotsky (1988), mesmo existindo a Zona de Desenvolvimento Real (ZDR), compreendida como um conhecimento está bem estabelecido ou amadurecido, isto é, quando o sujeito sabe bem sobre algo, o conhecimento não é acabado, porque sempre haverá uma nova

pergunta, uma nova perturbação que provocará uma nova busca de conhecimento dentro da ZDP. O aprendizado, nessa premissa, nunca é acabado é só mais um estopim para abarcar novas aprendizagens. Essa concepção de aprendizagem de Vygotsky propicia à criação do aprendiz que o levará para além do que pode ser esperado.

Essa concepção de aprendizagem preconizada por Vigotsky articula-se com a do pedagogo Paulo Freire. Freire (2013) discorre sobre a educação e a alfabetização de adultos, no entanto, alguns de seus preceitos também podem ser aplicados na educação para as infâncias. A educação não-bancária, isto é, a educação que não acontece pela transferência ou depósito de conhecimentos, mas por meio do diálogo e do respeito do educando com vistas à sua autonomia e emancipação, é considerada como parte do processo de aprendizagem uma vez que “[...] é um processo que pode deflagrar no aprendiz uma curiosidade crescente, que pode torná-lo mais e mais criador” (FREIRE, 2013, p. 26). Essa condição de elevar a postura do outro à criação do aprendiz, que consideraremos como a criança aprendente, contribui para sua educação emancipatória.

A criança sempre deverá ir mais além de onde está, sempre deverá ser provocada porque, conforme Freire (2013), qualquer ser humano é inacabado e sendo inacabado, o ato de educar-se é permanente. A curiosidade é parte deste processo, porque “a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de cercar o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, perguntar” (FREIRE, 2013, p. 83). Além disso, o autor menciona a importância de considerar os conhecimentos prévios do educando, como base para a construção de novos conhecimentos. Esses conhecimentos prévios fazem parte da leitura de mundo das crianças e são consideradas pelos professores no processo de aprendizagem, porque ajudam os professores a mediar e as crianças a construir saberes.

Assim, a criança pode ser provocada a desenvolver-se mais porque, conforme também nos ensinou Freire (2013), qualquer ser humano é inacabado e sendo inacabado, a educação é permanente. A curiosidade é parte deste processo porque

“[...] a construção ou a produção do conhecimento do objeto implica o exercício da curiosidade, sua capacidade crítica de tomar distância do objeto, de observá-lo, de delimitá-lo, de cindi-lo, de cercar o objeto ou fazer sua *aproximação* metódica, sua capacidade de comparar, perguntar” (FREIRE, 2013, p. 83).

Quais seriam os conhecimentos prévios da criança relacionados à poesia? São muitos, e podem acontecer desde a barriga da mãe – momento em que essa estiver ouvindo ou cantando

canções para o bebê, ou mesmo lendo histórias ou poemas em voz alta. Assim, o repertório prévio da criança vem de berço ou até antes, e pode ser construído com base nas canções de ninar, nas primeiras leituras de livros feitas à criança, ao escutar músicas e canções infantis, nas brincadeiras com os brincos⁵, brincadeiras de roda (cirandas), entre outras.

Com este viés interacionista, continuaremos este discurso sobre o processo de aprendizagem da criança por meio da experiência.

2.2.2 Crianças e a experiência pela linguagem

O ato de educar crianças pequenas pode ser compreendido por meio das experiências de aprendizagem. Conceber a educação pela experiência não é situação nova, mas tem ganhado destaque nas pedagogias da infância sobretudo com as inspirações nas pedagogias italianas de Malaguzzi (2016) tão disseminadas no contexto das escolas de Educação Infantil atualmente. Destacamos, então, as vivências como fatores importantes na aprendizagem da criança. A base deste pensamento pode ser elucidada pelo filósofo e pedagogo americano John Dewey.

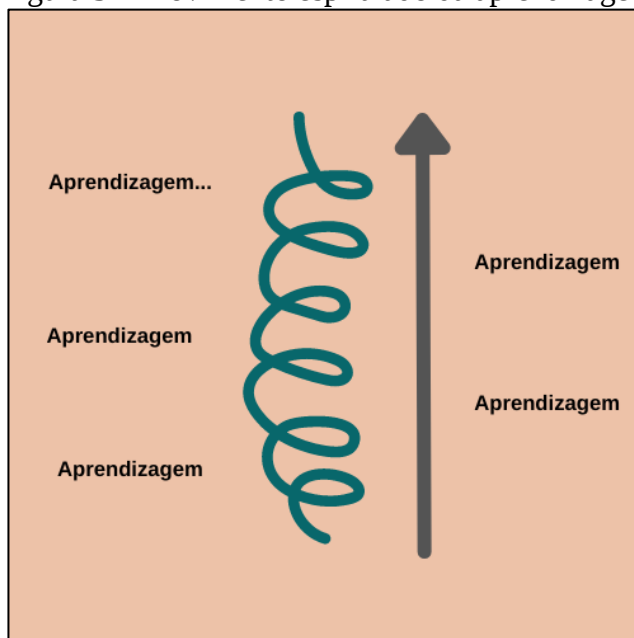
Para Dewey (1971), a educação visa a dar liberdade e emancipação a qualquer sujeito aprendiz, seja ele criança ou adulto, no entanto, através de experiências de qualidade. Segundo o autor, é função da escola oportunizar experiências diversas às crianças aprendentes.

Uma vez oportunizada à criança a convivência com determinado contexto, suscita-se naquela uma série de desejos, curiosidades e situações que possam levar a novas aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento, porque “toda experiência modifica quem a faz e por ela passa e a modificação afeta, quer queiramos ou não, a qualidade das experiências subsequentes, pois é outra, de algum modo, a pessoa que vai passar por essas novas experiências” (DEWEY, 1971, p. 25-26).

Essa ideia de continuidade da experiência de Dewey (1971) podemos chamar de repertório, algo que leva a outras aprendizagens. Essa aprendizagem que leva a outra aprendizagem acontece, segundo o autor, através de um movimento espiralado, conforme a figura 3.

⁵ Os brincos são brincadeiras cantadas onde há toque/gesto na criança, como por exemplo “cadê o toucinho que tava aqui.”

Figura 3 – Movimento espiralado da aprendizagem



Fonte: Elaborada pela autora com base em Dewey (1971).

O teor dialógico e emancipatório ao oportunizar experiências de aprendizagem à criança, é semelhante a alguns aspectos *freireanos*⁶, bem como *malaguzzianos*⁷, que se ancoram com o conceito de experiência de Dewey. Desse modo, também ajudam a dar suporte para o nosso estudo.

As experiências vividas pelas crianças são descritas por Malaguzzi (2016) como essenciais no processo de ensino e de aprendizagem na primeira infância pois, segundo o autor “quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, mais intensas serão suas motivações e mais ricas as suas experiências” (MALAGUZZI, 2016, p. 84). Nesse sentido, Malaguzzi (2016) não sinaliza apenas que sejam provocadas experiências por parte do professor, mas que este observe as crianças no seu cotidiano, considere suas curiosidades diante das propostas ou das descobertas para que se oportunize novas experiências. Ele pontua “[...] as crianças não são moldadas pela experiência, mas dão forma à experiência” (MALAGUZZI, 2016, p. 91), isto é, as crianças também dão o tom da experiência por meio de desejos próprios ao se permitir experienciar.

As crianças vêm ao mundo e aprendem a conhecê-lo. As crianças fazem parte do mundo e precisam sentir e vivenciar experiências sobre esse mundo que as cerca. São curiosas e é

6 O termo *freireano* remete-se ao pensamento pedagógico de Paulo Freire baseada na educação não bancária através de uma aprendizagem que visa à autonomia e à emancipação.

7 O termo *malaguzziano* refere-se aos preceitos do educador Loris Malaguzzi sobre a abordagem de Reggio Emilia na Itália voltada para a primeira infância.

preciso aproveitar essas curiosidades como forma de construir conhecimentos. Seus conhecimentos prévios são imprescindíveis para dialogar com as experiências para, então, construir suas aprendizagens. Os professores, por sua vez, podem oportunizar contextos e experiências que desafiem as crianças a dialogar, pesquisar, conhecer e se expressar sobre o que aprendem nas mais diversas áreas do conhecimento, assim como a arte, a literatura e a poesia. Esse é o maior objetivo das experiências para as crianças: provocar e fazer sentido. E é possível que a experiência poética faça sentido? No próximo capítulo, discutiremos um pouco sobre a criança e a linguagem poética.



3 VETAROLA: LINGUAGEM E POESIA NAS INFÂNCIAS

*Tenho experiência pessoal que me
induz a acreditar que o tempo
mais favorável para introduzir a
poesia seja a infância.*

Marina Colasanti

Marina Colasanti no evento *Na câmara secreta de Scherazade: leitura e literatura dentro/fora da sala de aula*, no mês de junho de 2021, defendeu a poesia como gênero a ser experienciado desde a infância. A ligação entre crianças e poesia acontece de muitas formas, seja no seu jeito de falar, de se expressar e de brincar, se estabelecendo também como manifestação poética.

Com a simbologia do mover da ventarola, neste capítulo, iremos abordar a linguagem e poesia associadas às infâncias que nos circundam. Ele está dividido em dois subtítulos. No primeiro momento, abordaremos sobre poesia, suas manifestações e a poesia na formação humana. Já no segundo momento, iremos trazer aspectos sobre a criança, a linguagem poética e a imaginação.

3.1 POESIA

Quando pensamos em poesia, é frequente defini-la como sendo um texto escrito em versos. Mas ela é mais que isso e para compreender a poesia como uma manifestação humana, debruçamo-nos em Huizinga (1999), Paz (2012), Bordini (1991) e nas autoras comentadoras Martha (2012), Ramos (2010), Marangoni e Ramos (2017), que definem e explicam a poesia com as suas especificidades.

Poesia é mais que texto em versos. Ramos (2010) argumenta que ela está além do verso e que muitos livros de poesia são escritos em prosa e pontua:

[...] a poesia não está apenas no 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. Está ainda num dia de cerração, porque a natureza se vela aos nossos olhos, muda de cor, parece que o acinzentado a envelhece, a torna grisalha (RAMOS, 2010, p. 67).

Compreendemos que a poesia, antes de ser fixada no verso, está na forma de se dizer, na relação com o outro, no ver e no sentir o mundo. É significada e compreendida de maneira individual com base na experiência poética.

Para entendermos mais sobre poesia, poética e poema, usufruímos dos preceitos de Paz (2012), que nos convida a perceber que nem todo texto metrificado é poesia, pois “o poético é poesia em estado amorfo; o poema é criação, poesia erguida” e “poema é um organismo verbal que contém, suscita ou emite poesia” (PAZ, 2012, p. 22).

Poema, segundo Paz (2012), é autossuficiente, é um objeto único que não tem receita na sua criação, mas sim invenções que servem ao seu criador e que “[...] graças ao poema podemos ter acesso à experiência poética” (PAZ, 2012, p. 33). Mais uma vez, o termo experiência aparece na explicitação sobre a vivência com o poético.

Paz (2012) incita-nos a compreender que poesia é mais do que palavras, é estética, é arte e é sedução. É uma forma de dizer, de provocar e de tocar o humano do leitor, mesmo que este possa interpretá-la de múltiplas maneiras. No entanto, concebemos a imagem poética a partir de Paz (2012).

A imagem poética pode ser reconhecida no momento que uma palavra de uma poesia, poema ou até de um texto em prosa poética é utilizada propositalmente para significar mais do que aquilo que está nas palavras. Alguns exemplos desta construção de imagens poéticas contidas em poemas são as metáforas⁸, alegorias⁹, mitos¹⁰, símbolos¹¹, fábulas¹², jogos de

8 Metáfora: é uma comparação elíptica, ou um “símile, comprimido” (Murry). Tem três componentes: o comparante, o comparado e o análogo (TAVARES, 2002, p. 368-369).

9 Alegorias: “É uma sequência de metáforas, ou seja, a exposição do pensamento ou da emoção sob ampla forma tropológica e indireta, pela qual se representa um objeto para significar outro, A alegoria pode ser “pura” (quase confundindo-se com o enigma) e “mista”, quando propicia indicações que possibilitem a associação do que foi figurado com o que está subentendido” (TAVARES, 2002, p. 374).

10 Mitos: explicação não racional (cultural) para um elemento da realidade ou fenômeno da natureza. (MIRCEA ELIADE, 1972).

11 Símbolos: “Uma imagem pode invocar-se como metáfora, mas se repetida persistentemente, converte-se às vezes em símbolo. Para converter-se em símbolo, a imagem deve apresentar: reiteração persistente; valorização universal” (TAVARES, 2002, p. 370).

12 Fábulas: em verso ou mais comumente em prosa. Características: assunto sobre vida dos animais; finalidade: lição de moral. Às vezes os personagens não são animais, podendo ser entidades personificadas como o Tempo, as Estações, o Rio, o Amor, etc. Todos os mitos e lendas podem ser tomados como fábulas, tais como aqueles que constituem o magnífico repertório da mitologia clássica antiga. Nesse sentido, traduzem o significado alegórico da vida (TAVARES, 2002, p. 124).

palavras, paranomásias¹³, entre outros recursos de escrita tão conhecidos dentro da literatura.

A poesia veiculada em livros tende a ser constituída pela linguagem verbal de modo complexo, é escrita pelo poeta que tem uma intenção, uma emoção, porém cada leitor será capaz de degustá-la a seu modo, por mais que o autor tenha tido uma certa intencionalidade no estilo de sua escrita. A poesia como expressão de linguagem necessita de um leitor e tem função polissêmica, porque “cada leitor procura alguma coisa no poema. E não é nada estranho que a encontre: já tinha dentro de si” (PAZ, 2012, p. 32). Então,

[...] poema é apenas isto: possibilidade, algo que só se anima em contato com um leitor ou um ouvinte. Há um traço comum a todos os poemas, sem o qual eles nunca seriam poesia: a participação. Toda vez que o leitor revive de verdade o poema, atinge um estado que podemos chamar poético (PAZ, 2012, p. 33).

O poético pode ser alcançado pela participação do ouvinte, no caso das crianças, por meio da poesia infantil. Poesia que é lúdica em sua essência.

Há ludicidade e há jogo presente na poesia conforme Huizinga (1999). Para o autor, poesia provém da Antiguidade e no que diz respeito às expressões mais solenes ou sagradas, antecedia a prosa como forma de linguagem adequada: “A poesia continua até hoje sendo o modo de expressão mais natural para as coisas mais elevadas” (HUIZINGA, 1999, p. 142). Ele argumenta que a poesia tem origem no jogo e levou consigo essa qualidade com o passar dos tempos. Assim, o jogo e o ludismo contido na poesia faz parte da civilização desde a antiguidade, é parte da vida humana e contribui para a formação de significados, até mesmo para as crianças que estão em fase de desenvolvimento. Huizinga (1999) pontua que o jogo, assim como a poesia, tem regras, tem uma ordem, certos limites temporais e espaciais e, nesses quesitos, constituem manifestações lúdicas. Ele argumenta que

[...] a *poieses* é uma função lúdica. Ela exerce no interior da região lúdica do espírito, num mundo próprio para ela criada pelo espírito, o qual as coisas possuem uma fisionomia inteiramente diferente da que apresentam na vida cotidiana comum, e estão ligadas por relações diferentes das da lógica e causalidade (HUIZINGA, 1999, p. 133).

Se poesia é uma forma de brincadeira com as palavras, também pode ser considerada como parte da formação humana. Ela apresenta-se de forma leve, contudo tocando sentimentos e emoções no leitor. Jogo e poesia infantil estão intimamente ligados. Muitas vezes até uma

¹³Paranomásias: “emprego de palavras parônimas.” (TAVARES, 2002, p. 220). Exemplo: absolver – absorver. Palavras com significados diferentes e pronúncia e escrita parecidas.

poesia voltada a adultos provoca esse olhar do leitor, tal como de uma criança para significá-la como refere Huizinga (1999): “para compreender a poesia precisamos ser capazes de envergar a alma da criança como se fosse uma capa mágica, e admitir a superioridade da sabedoria infantil sobre a do adulto.”

Assim, quando se trata de poesia, o leitor entra em contato com sua criança interior, brinca e joga com as palavras de modo que faça sentido, ou não, instigando mudanças no seu olhar, para que veja aquilo que não enxergava antes. Essa é a magia da poesia. É brincar de ser criança.

3.1.1 Manifestações da poesia infantil

A poesia manifesta-se de muitas maneiras. Pode ser encontrada na leitura de um poema, em uma imagem, numa brincadeira, numa canção, numa história narrativa ou até num gesto ou paisagem, dependendo do olhar de quem vê ou da escuta de quem ouve. Neste tópico, abordaremos tais manifestações, sobretudo no contexto brasileiro, de forma a compreendermos de onde nasceu a poesia e discorrendo sobre seu viés lúdico.

Bordini (1991) refere que a vocação pedagógica da poesia infantil está mais na moralização que na espontaneidade e continuou assim sobrevivendo até o final do século XX. Além disso, a autora diz que a poesia infantil tem sua origem do folclore popular camponês do século XVII adaptado às crianças por meio de cantigas de ninar, parlendas e trava-línguas, contudo, priorizando o cunho pedagógico, por meio da moral e cívica, normas de comportamento e memorização.

Conforme Martha (2012), ao adaptar textos populares para a infância, perpetuou-se, então, a poesia como manifestação cultural. Ainda, segundo a autora, essa prática gerou produções voltadas ao público infantil propiciando novos usos das mesmas para além das canções de ninar e dos brincos, como os jogos e as brincadeiras, por exemplo, fortalecendo a premissa de que “o aspecto mais relevante da poesia é o fato de jogar com as palavras” (p. 46).

Huizinga (1999) faz referência ao jogo lúdico presente nas palavras. Ele argumenta que o ludismo faz parte da civilização, é parte da vida humana e contribui para a formação de significados, principalmente às crianças que estão em fase de desenvolvimento. Entendemos, dessa forma, que a poesia e a ludicidade se unem de modo a cativar a criança, respeitando a sua faixa etária, seu desenvolvimento e interesses, porque permite que ela adentre no imaginário a partir do vivido. A brincadeira faz parte do repertório infantil e por isso a poesia, seja pelo jogo

de palavras nela contida, pela métrica, pela sonoridade das palavras, conquista a criança como se a poesia também fosse uma brincadeira.

A poesia infantil, na forma escrita, apareceu no Brasil, segundo o estudo de Marangoni e Ramos (2017), com a obra de José Fialho Dutra chamada *Flores do campo: poesias infantis*, datada de 1882. As autoras referem, no entanto, que esta é uma obra na qual predomina o tom doutrinário, que se preocupa com a formação. Depois, trazem *Livro das crianças*, de Zalina Rolin, publicada em 1897, que contém poemas feitos a partir de ilustrações. Seguem essa historicidade da poesia infantil, trazendo Olavo Bilac, no século XX, com a obra *Poesias infantis*, de 1904, texto no qual o autor explora os recursos da poética sobretudo da musicalidade, embora vinculado à escolarização. Da metade do século XX, trazem Henriqueta Lisboa, com *O menino poeta* (1943), obra que “[...] o texto inicia o processo de ruptura com a cultura escolar e sugere poesia infantil livre de temas escolares”, algo inovador para a época. E, adiante, nos anos sessenta e setenta, aparecem autores que acolhem mais a linguagem e a voz das crianças, tais como Cecília Meireles, com *Ou isto ou aquilo* (1964), e a obra *A arca de Noé* (1971), “[...] em que musicalidade, ludismo e perspectiva infantil se articulam para conversar com o leitor mirim”. Seguindo a estes autores, Sérgio Capparelli e José Paulo Paes, entre outros, escrevem poesia para o público infantil.

A poesia infantil brasileira é considerada recente, sobretudo no aspecto que diz respeito ao texto poético com ênfase literária e desescolarizado e que, a partir dos anos 1960 e 1970, houve crescimento em livros e textos literários voltados ao universo infantil. Dito de outra forma, o texto poético começou a deixar de ser pretexto para ensinar moral, valores, amor à pátria e instrucionais, passando a ser um texto para leitura literária deleite escrita e pensada para o público infantil.

Conforme Bordini (1991), a criança é capaz de admirar-se com a poesia, vivenciando experiências distintas, abrindo possibilidades para o seu imaginário infantil ou da vida real, ampliando também seu repertório.

As manifestações da poesia infantil, historicamente provindas da cultura folclórica e popular, são bem reconhecidas nas parlendas, segundo Bordini (1991). Nesses textos, é comum a presença das rimas, temas da vida vulgar e “conteúdo informativo, garantindo transmissão de um saber ou de uma regra de conduta” (p. 45). Outra forma conhecida são as quadras: “a quadra, poema de quatro versos, com rima *abcb*, prefere, em grande escala, o tema amoroso, em especial o do amor contrariado” (p. 46). Nesses casos, a autora salienta que a poesia resgata o lirismo medieval e as relações entre homem e mulher. Há as cantigas de roda como

manifestação poética infantil. Nessas, a música “acompanha brincadeiras femininas nas quais se dança em círculo. A mais conhecida é a Ciranda Cirandinha.” (BORDINI,1991, p. 47).

Ramos (2010) exemplifica com outras manifestações da poesia como trava-línguas, acalantos, brincos, rimas, adivinhas, jogos narrativos e brincadeiras, poesias em prosa e até poesias que se manifestam pela visualidade. Essas manifestações da poesia provindas da cultura popular, em se falando das cantigas, desde as canções de ninar até os brincos, mostram que “[...] esse tipo de poesia para crianças, e das crianças, proporciona o verdadeiro prazer do texto, aquele em que o leitor se entrega de corpo e alma às encantações da linguagem.” (BORDINI,1991, p. 49).

Marangoni e Ramos (2017) discutem aspectos da poesia infantil brasileira contemporânea, baseando-se em acervos selecionados pelo Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE) de 2010, programa que foi descontinuado pelo Governo Federal (a última edição datada de 2014), mas que iniciou em 1997 e que objetivava distribuir livros literários infantis às bibliotecas de escolas públicas brasileiras, fomentando a criação de acervo e, por sequência, a prática da leitura. Ao analisar 30 obras deste acervo voltadas ao texto poético, elas concluem que

[...] em sintonia com os modos contemporâneos de ler, a leitura poética a partir dos títulos selecionados pela edição do PNBE 2010 prioriza recursos lúdicos que dialogam interativamente com a infância, distanciando-se da tradição escolar e propondo a poesia como brinquedo linguístico. A exploração dos sons da língua, o aproveitamento do material folclórico, a tensão entre o familiar e o desconhecido, a utilização da espacialidade da página e o emprego do humor são alguns dos recursos que atualizam a poesia destinada à criança e demandam do leitor atuação na concretização do texto (MARANGONI; RAMOS, 2017, p. 345).

Com a pesquisa das estudosas, notamos que há preocupação de que o texto poético cative a criança pelos recursos empregados na poesia que lhe é dirigida. A sonoridade, os jogos de palavras, o folclore, as provocações humorísticas entre outras formas de manifestações ocorridas tantos no meio escolar quanto familiar (a exemplo dos brincos, trava-línguas, cirandas, entre outros), todos com tom de brincadeira, são recursos que denotam um ludismo essencial, principalmente para este público que está em processo de formação. A seguir, discutiremos sobre a poesia na formação humana da criança.

3.1.2 A literatura e a poesia infantil: um direito na formação humana

Literatura e poesia além de serem arte, texto e estética fazem parte da formação humana. E como parte da formação, são experiências de direito como propõe Cândido (2004, p.174). O autor defende que todos têm direito à literatura, independentemente da sua faixa etária ou classe econômica e social, pois “não há povo ou homem que possa viver sem ela, isto é, sem a possibilidade de entrar em contato com alguma espécie de fabulação”. Cândido (2004, p. 175) salienta ainda que a literatura “é fator indispensável de humanização”, ou seja, é potencialmente significativa para a formação de um ser humano, ainda mais de uma criança em processo de desenvolvimento, visto que

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

Considerando, então, que a literatura é humanizadora e emancipadora, relembremos que o manifesto de Cândido tem pouco mais de 30 anos. Fritzen (2019) nos alerta ao retomar esse olhar com base em Cândido para a necessidade da literatura de qualidade como direito para todas as pessoas, sobretudo num país como o nosso, que vivencia momento de crises políticas, econômicas, sociais e pós-pandêmica. Somado a isso, as tecnologias digitais tomam cada vez mais espaço e tempo na vida das pessoas ao passo que a apreciação da boa literatura, a de qualidade, a que faz pensar, a que forma sujeitos, a que humaniza e transforma, vem minguando.

A experiência poética para as crianças está no seu cotidiano. Ela funciona como enigma, como desafio, como brincadeira intencional formadora, compondo linguagem necessária à infância. A experiência poética/literária é essencial para todos, mas para a criança pequena não alfabetizada, período em que as relações afetivas, as interações e a socialização contribuem de forma significativa para a sua formação, seja no manuseio de livros, seja por meio da escuta da oralização dos textos, porque

O tema da Literatura é o ser humano e sua vida, suas relações com o Outro, seus conflitos, suas incertezas, seus medos. Em todos os momentos da vida, convivemos com dúvidas e, na infância, pelo intenso processo de adaptação que a criança sofre para se ajustar ao meio social onde vive, a interação com conflitos de personagens ficcionais é ainda mais significativo (RAMOS, 2010, p. 21).

O contato com a literatura propicia à criança diferentes vivências, ajudando-a nos momentos de alegrias, de frustrações, auxiliando-a a se perceber como sujeito, a compreender

sobre si, ao outro e ao mundo. A literatura rompe com o fato de ser instrumento pedagógico, como pretexto para ensinar algo (embora também possa ser utilizada desse viés, como no caso do auxílio no desenvolvimento da linguagem), porque ressoa na criança possibilitando que enxergue e expresse as coisas de outra maneira.

Magalhães (1987) argumenta que a poesia é uma experiência emancipatória para a criança. Primeiro porque permite que a criança se torne sujeito da sua língua e, segundo, porque possibilita que a criança tenha uma tomada de consciência das possibilidades da língua, não apenas como língua falada mas como experiência lúdica. A autora refere que esse olhar é necessário dentro da escola, porque faz com que a criança seja considerada sujeito e tenha direito à palavra. “O lugar e função da poesia na escola seria, portanto, através de um poder sobre a língua, conduzir a criança ao poder de dizer e se dizer” (MAGALHÃES, 1987, p. 40). Percebemos, então, a necessidade do poético como experiência de linguagem e de autonomia. Essas experiências serão importantes para a formação da criança de maneira integral.

Ao oportunizar vivências com a poesia a criança não só aprenderá sobre linguagens, mas criará repertório para novas aprendizagens. Na leitura e na vivência poética, criar repertório é uma premissa válida para significar poesia e com ela aprender algo novo ou suscitar curiosidades.

Poesia é a linguagem formadora e humanizadora e, segundo Bordini (1991), seu uso desde a Educação Infantil, promove na criança o prazer pela constituição do seu imaginário, além de abrir para novos desafios e experiências distintas com muitas possibilidades de fazê-las admirar-se. Diz a autora também que seu uso não limita-se apenas a fornecer conteúdo escolar, mas proporciona a fruição por meio da poesia, transfigurando-se numa mediação para além do currículo.

Portanto, a poesia, do seu viés lúdico, pode favorecer o desenvolvimento integral da criança por meio de múltiplas experiências provindas da arte pela fruição e pela aproximação com o mundo que a cerca, pelo mundo letrado, propiciando à sua emancipação.

3.2 A CRIANÇA, A LINGUAGEM POÉTICA E A IMAGINAÇÃO

As crianças têm contato com diferentes linguagens, não apenas verbais, visuais e escritas. A linguagem acontece por meio de gestos e movimentos, de oralização e silêncios, da leitura de textos escritos, de imagens, dos momentos de brincar e através das brincadeiras, dos rabiscos aos desenhos e pinturas... Linguagens que têm sentido para ela, que contemplam sua

história, seu repertório e sua cultura. Desse modo, a expressão da criança ocorre de maneira verbal e não verbal.

O contato da criança pequena com o mundo simbólico e poético acontece de diversas maneiras, por meio de elementos do folclore popular como brincos, acalanto e canções de ninar que fazem parte do seu repertório adquirido no seio familiar, antes mesmo de chegar à escola. É esse repertório que abarca as primeiras experiências de linguagens da criança. Depois, a criança entra na Educação Infantil e dá continuidade à formação de seu repertório linguístico nas interações, imaginação e criação (VIGOTSKY, 2008, 2009) e também por meio da gestualidade (PAVIANI, 2012) e (BENJAMIN, 2013).

Para Benjamin (2013), a linguagem tem essência espiritual, na qual é considerada como uma potência criadora e criativa da nossa espécie, de modo que a linguagem é comunicação e se comunica. Benjamin usa o conceito de linguagem fundamentando-a na leitura dos textos bíblicos. Refere que os textos bíblicos, do mesmo modo que a poesia, são linguagens poéticas que comunicam o que não prontamente está posto ali, como comunicação, mas comunicam aquilo que cada leitor ou ouvinte irá significar, pois a linguagem poética tem sentido polissêmico.

Complementando Benjamin, Paviani (2012) argumenta que palavras, gestos e signos nascem do corpo e por meio destes há a possibilidade de uma pessoa se expressar com o mundo, ou seja, de se comunicar com o mundo, de modo que todas essas são formas de linguagem.

As linguagens, sejam elas poéticas ou outras quaisquer, provêm das interações, segundo Vigotsky (2008), que argumenta sobre a formação da linguagem que:

[...] o desenvolvimento dos processos que finalmente resultam na formação de conceitos começa na fase mais precoce da infância, mas as funções intelectuais que, numa combinação específica forma a base psicológica do processo de formação de conceitos amadurece, se configura e se desenvolve somente na puberdade (VIGOTSKY, 2008, p. 72).

Com base nos pressupostos de Vigotsky (2008), é possível dizer que a literatura pode auxiliar a criança no processo de desenvolvimento do pensamento e da linguagem porque a interação com textos e diferentes palavras e significados subsidiará a formação de novas palavras e conceitos futuros, quando estiver pronta para este fim. Por outro lado, Vigotsky (2008) assegura que a formação de conceitos não acontece na criança de tenra idade, é posterior. Por isso iremos tratar aqui da literatura, no caso a poesia, como possibilidade na atividade criadora e imaginativa da criança com base em Vigostki (2009).

Segundo Vigotski (2009), atividade criadora é quando o ser humano cria algo novo e pode acontecer de duas formas: reprodutiva ou combinatória. Na forma reprodutiva, acontece por circunstâncias ligadas à memória ou às experiências prévias e, muitas vezes, essa atividade tende a ser repetitiva como forma de adaptação. Na forma combinatória, criam-se novas imagens e combinações gerando a imaginação, esboços para o futuro.

Conforme Vigotski (2009, p. 14) “[...] a imaginação, base de toda a atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, científica e técnica”. Tudo que é cultural, que provém das artes (e não só das artes, do cotidiano também) serve de conhecimento prévio para a criança, bem como a auxilia no desenvolvimento das diversas áreas do conhecimento dessa, porque estimula sua imaginação, possibilita ela a criar, modificando seu jeito de pensar e agir.

Assim, a poesia, que tem em si um jogo lúdico cativante, pode ser base para repertório das crianças se oferecida desde cedo e, ao mesmo tempo, pode propiciar à imaginação e criação inclusive de imagens poéticas e diferentes significações. A criança, com base em Vigotski (2009), faria combinações de elementos velhos e novos para construir e criar, por meio da sua imaginação. Desse modo, ela poderia compreender de forma autônoma seu pensamento acerca da poesia. E o mais interessante, é que, em se tratando de poesia, a criança poderia recriá-la, ressignificá-la ao seu olhar.

E qual seria o olhar da criança para significar ou recriar a poesia? O olhar é a partir daquilo que a criança conhece, daquilo que já fora oferecido para ela, seja no mundo das artes, seja pela vida cotidiana, ou seja, pelas experiências vividas, como explica Vigotski quando diz: “quanto mais rica a experiência da pessoa, mais material está disponível para a imaginação dela.” (VIGOTSKI, 2009, p. 22). Combinando dados da experiência e da oferta dada a ela, a criança seria capaz de imaginar e reconstruir significados para a poesia e até construir sua própria poesia.

Voltando à linguagem, a palavra acompanha a criança desde muito cedo e, nesse sentido, relaciona-se com a sua linguagem, de acordo com Cademartori (2015). O livro ou a literatura é um meio pelo qual a criança vivencia experiências de linguagem e, conforme pontua a autora:

[...] ao promover e aprimorar a relação da criança com a linguagem, convém não perder de vista que ouvir e falar são atividades primárias, enquanto leitura e escrita são atividades básicas. As primeiras se desenvolvem espontaneamente; as segundas requerem formalização. Para passar de um tipo de atividade a outro, é preciso ter adquirido certo grau de consciência da estrutura da língua. (CADEMARTORI, 2015 p. 36).

O poético tem papel fundamental na infância, porque se aproxima da criança pelo seu teor lúdico, pela brincadeira e estabelece importantes relações da criança com a linguagem, promovendo repertório e consciência linguística, e, além disso, cativa a criança “pois o poético tem como característica fundamental a surpresa diante das relações linguísticas estabelecidas no plano da composição e do sentido (CADEMARTORI, 2015, p. 37). Essa surpresa, que faz parte da linguagem poética, acontece porque a criança está a descobrir o mundo que a cerca, a descobrir cada elemento que vai oportunizando experiências de aprendizagem e desenvolvimento.

Crianças gostam de fantasiar, imaginar, de descobrir, *escuriozar*. São naturalmente exploradoras do mundo podem fazer as mesmas ações ao se relacionar com as linguagens, com a poética. Ao realizar descobertas, encantam-se, transformam-se, conhecem-se. Mas precisam ser oportunizadas a viverem ou permitirem-se viver tais encantamentos.

Portanto, não há como negar que a interação da criança com a literatura e a poesia necessita de oportunidades. A poesia pode exigir mais da criança, funcionando como desafio, uma vez que os significados das palavras mudam, dependendo do contexto, necessitando que ela aprenda a usar-se da imaginação e da criação de imagens poéticas. A experiência poética, por sua vez, favorece o repertório da criança para textos poéticos mais complexos, desenvolvendo sua imaginação.

Com experiência literária, a criança é capaz de criar e imaginar e não apenas receber do adulto elementos prontos e fechados, por meio da transmissão ou de memorização. A experiência poética se tornaria, assim, mais significativa, auxiliando no desenvolvimento do ato criativo e do desenvolvimento do pensamento e da linguagem da criança.



4 CATA-VENTOS DE POESIA

*O cata-vento andava meio triste,
Meio chateado,
Porque não tinha vento
Para catar,
Não tinha vento para ele girar.*

Luís Camargo

Começamos este capítulo com o trecho do poema de Luís Camargo (2018) chamado “O catavento e o ventilador”. Neste texto, o cata-vento estava triste, porque não havia vento para que ele girasse, para que sua existência tivesse sentido. Continua com a presença de um ventilador que sabia fazer vento e, ligando-se na tomada, fez o vento e, conseqüentemente, fez girar o cata-vento que, apreciando o gesto do ventilador, deu-lhe um abraço. Se existem cata-ventos, que eles possam exercer a sua função de girar com o soprar dos ventos. A poesia como metáfora dos ventos é o que faz girar o cata-vento. E como girar se não há, se não houver vento (poesia) para catar? Pois esse vento soprou e girou o cata-vento. Esse capítulo, intitulado “cata-ventos de poesia”, versa sobre o método da pesquisa, ou seja, sobre o modo como a investigação cata e faz girar os ventos poéticos.

4.1 MÉTODO DA PESQUISA

Este estudo constitui-se, essencialmente, com a voz de crianças de uma escola do município de Caxias do Sul – Rio Grande do Sul, de uma professora pesquisadora e de interlocutores teóricos, sendo eles Rinaldi (2020) e Friedmann (2020), sobre a criança hoje; Candido (2004), sobre o direito à literatura; Dewey (1971), sobre a educação e a experiência; Huizinga (1999), Paz (2012), Bordini (1991), Ramos (2010), Marangoni e Ramos (2017), sobre poesia; e, por fim, Paviani (2012), Benjamin (2013) e Vigotsky (2008, 2009) sobre linguagem e imaginação e criação.

Dados os autores referência, reiteramos que o estudo teve por objetivo investigar a relação de crianças na pré-escola com poesia veiculada em obras selecionadas pelo PNLD Literário (2018), a fim de contribuir com práticas educativas que promovam a literatura como um direito das crianças.

Até a data que precedia a prática da pesquisa em campo, o município de Caxias do Sul tinha cadastradas 46 escolas municipais de Educação Infantil e 183 escolas privadas de Educação Infantil segundo documentos publicados no site da prefeitura¹⁴ em novembro de 2020 (sobre as escolas municipais) e junho de 2021 (sobre as escolas privadas). Com tais dados, notamos que há um número grande de escolas de Educação Infantil no município, sobretudo de escolas privadas, sendo ambas instituições escolares relevantes para o contexto do estudo. Para tanto, o estudo foi realizado com crianças de uma escola privada de Caxias do Sul, numa turma do último ano da pré-escola na qual a pesquisadora atuava como professora regente. É neste cenário que emergiu o problema de pesquisa.

Tomando por referência Machado e Carvalho (2020) e a ética de pesquisa com crianças, consideramos as crianças participantes do estudo como sujeitos coautores da pesquisa e não somente como parte dos objetos de investigação.

O problema de pesquisa – *Como crianças pequenas se relacionam com o poético presente em obras selecionadas pelo PNLD literário – pré-escola?* – foi investigado por meio de pesquisa empírica, de âmbito qualitativa, delineada como estudo de caso (YIN, 2001).

4.1.1. Delineamento da pesquisa

Configurada como pesquisa qualitativa-exploratória, a pesquisa foi delineada como estudo de caso. Segundo Yin (2001), tal abordagem pauta-se em mais de uma fonte de evidência para que a pesquisa tenha confiabilidade, qualidade e validade. Assim, as fontes foram constituídas pelas vivências poéticas, registradas com filmagem na turma de crianças da pré-escola, diário de campo e a recolha documental a partir das propostas de ateliês poéticos.

Segundo Gil (2019, p. 57), por se tratar de pesquisa de âmbito qualitativo, ela não se utiliza de dados numéricos ou dados estatísticos, mas tem “[...] o propósito de estudar a experiência vivida das pessoas e ambientes sociais complexos, segundo a perspectiva dos

14 Site da prefeitura de Caxias do Sul: <https://caxias.rs.gov.br/gestao/conselhos/conselho-de-educacao/instituicoes-cadastradas-e-credenciadas-no-cme> (acesso em 21 jun 2021).

próprios atores sociais”. A pesquisa é, também, classificada como exploratória porque, conforme Gil:

Pesquisas exploratórias são desenvolvidas com o objetivo de proporcionar visão geral, de tipo aproximativo, acerca de determinado fato. Este tipo de pesquisa é realizado especialmente quando o tema escolhido é pouco explorado e torna-se difícil formular hipóteses precisas e operacionalizáveis sobre ele (2019, p. 27).

A abordagem de estudo de caso, segundo YIN (2001, p. 35) “representa uma maneira de se investigar um tópico empírico seguindo-se um conjunto de procedimentos pré-especificados.” Compreendemos que este é um estudo de caso com pesquisa realizada, pois aconteceu em meio ao cotidiano e rotina escolar de um grupo social, as crianças na pré-escola de uma escola privada de Educação Infantil na cidade de Caxias do Sul uma vez que:

A utilização da teoria, ao realizar estudos de caso, não apenas representa uma ajuda imensa na definição do projeto de pesquisa e na coleta de dados adequados, como também torna-se o veículo principal para a generalização dos resultados do estudo de caso (YIN, 2001, p. 54).

Com base em orientações de Yin (2001), foi realizada a construção dos dados do estudo de caso. Para tanto, foi necessário pensar e elaborar forma de abordagem adequadas para crianças que frequentam a pré-escola.

Com inspiração na dissertação de Bertasi (2019)¹⁵, intitulada *Desenho narrativo na pré-escola: as crianças e seus pensamentos coloridos* que utilizou ateliês de desenho na sua proposição metodológica, e na tese de Marangoni (2015)¹⁶ chamada *Brincadências com a poesia infantil: um quintal para o letramento poético* na qual propôs o projeto de mediação de leitura nomeado *Brincadências poéticas*, no qual realizou sessões de leitura poética, no presente estudo, cada encontro foi nomeado como *Ateliê de vivências poéticas: cata-ventos de poesia* no qual ocorreu a leitura de um texto poético pela professora pesquisadora (proveniente do PNLD literário de 2018), junto às crianças de uma turma na pré-escola a fim de perceber suas expressões verbais ou não verbais diante das leituras. O nome “ateliê” faz alusão aos ateliês de arte e a estratégia metodológica do *Ateliê de vivências poéticas* aplicado como estratégia

15 Bertasi (2019) realizou um estudo com crianças da pré-escola no qual propôs ateliês de desenho como estratégia metodológica para compor seu estudo.

16 Marangoni (2015) fez sua pesquisa com crianças do Ensino Fundamental no qual propôs sessões de leituras poéticas em quatro etapas para a mediação das leituras chamadas *brinconvite*, *brincadeler*, *brinconversar* e *brinciar*.

metodológica nessa pesquisa, foi a forma lúdica e significativa para cativar as crianças pequenas diante da pesquisa. Assim, o termo “cata-ventos de poesia” tem significado lúdico-poético diante da proposta do estudo.

Para dar prosseguimento ao estudo, a construção de dados e as estratégias metodológicas para o estudo foram assim definidas: (1) a proposição de ateliês de vivências poéticas (incluindo observação participante e registros fílmicos), (2) registros em diário de campo, (3) recolha documental - registros das crianças.

A empiria da pesquisa aconteceu de outubro a dezembro de 2021, no ambiente escolar, no horário regular de aula com o grupo de crianças participantes do estudo, uma turma do último ano da pré-escola da Educação Infantil de uma escola privada filantrópica da cidade de Caxias do Sul na qual a pesquisadora figurava como professora. O número de participantes da pesquisa foi de 14 crianças, sendo esse o total de crianças da turma. Foram realizados cinco encontros, que aqui chamaremos de ateliês poéticos, no qual as leituras de cinco textos poéticos provenientes do PNLD Literário de 2018 (apêndice C), foram feitos utilizando-se de roteiros “disparadores” (quadro 3) em cada encontro para provocar as crianças nas suas expressões verbais e não verbais acerca da recepção ao poético. Esses roteiros disparadores foram necessários, uma vez que as crianças eram pequenas e necessitavam de subsídios mais concretos para que pudessem se expressar. Os ateliês tiveram, em sua maioria, duração de uma hora e meia, respeitando o interesse da turma e de cada criança. Em horário regular de aula, em sua sala de aula referência, cada ateliê foi desenvolvido com as crianças, as quais estavam sentadas (às vezes em cadeiras, às vezes em almofadas no chão), distanciadas e dispostas em conformidade com os cuidados da pandemia da COVID-19¹⁷, seguindo as normas e protocolo de saúde e higiene da escola e vigentes no município, de modo que foram seguidas as regras de distanciamento social, uso de máscara e de uso de álcool gel para higienização das mãos sempre que necessário.

Alguns materiais diversificados (folhas de desenho, lápis de cor, giz de cera, argila, instrumentos musicais, materiais não estruturados, fios de lã, palitos de picolé e tiras de tecido) foram selecionados e usados para auxiliar as crianças nas suas expressões verbais e não verbais acerca da recepção ao texto poético. O quadro 3 elucida de maneira geral a estratégia

17 A Organização Mundial da Saúde – OMS (2021), refere que a COVID-19 é uma doença infecciosa causada pelo coronavírus, que foi descoberta em dezembro de 2019, na cidade de Wuhan na China. A doença se espalhou mundialmente devido ao seu alto contágio, gerando uma pandemia que adentrou os anos de 2020 e 2021.

metodológica dos *Ateliês de vivências poéticas* e o roteiro inicial que compõe a primeira fonte de evidência da pesquisa.

Quadro 3 – Proposta do ateliês de vivências poéticas

Título: ATELIÊ DE VIVÊNCIAS POÉTICAS: CATA-VENTOS DE POESIA	
Momento 1 - Ao sabor dos ventos poéticos	Propor um momento lúdico para a acolhida das crianças e a preparação da recepção do texto, buscando ativar saberes prévios sobre a temática e/ou recursos poéticos empregados no texto, por meio de um elemento mobilizador (o título, a ilustração, uma canção, um jogo ou brincadeira).
Momento 2 - Reviravento do poema	Leitura do texto (pode ser mais de uma vez), seguida de espaço aberto para compartilhar livremente as primeiras impressões sobre o texto (falando ou demonstrando com expressões faciais/corporais)
Momento 3 – Ventilando pensamentos e emoções	Questões mobilizadoras (para pensar/falar): - Quanto ao conteúdo: o que o texto diz? Sobre o que fala? Quem aparece nesse texto? O que acontece? - Quanto à forma: como o texto diz? Que palavras/sons aparecem? Essas palavras aparecem da maneira como se as usaríamos em uma conversa? - Quanto ao efeito: como me senti na leitura desse texto? Que sensações, emoções, pensamentos, lembranças o texto provocou em mim?
Momento 4 – Ventando e inventando	Dados diferentes materiais (folhas, canetinhas e lápis de cor; argila; materiais para colagens; materiais não estruturados; tiras de tecido; instrumentos musicais) produzir uma composição a partir do texto lido.
Momento 5 – Roda dos ventos	Em círculo, compartilhar as produções desenvolvidas a partir da leitura do texto.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2021).

Os registros do diário de campo – instrumento de anotações e observações da pesquisadora (caderno com espaço suficiente para descrição de situações, cenários, diálogos, trocas, vozes, gestos, comentários e reflexão do vivido) – foram escritos durante (quando necessário) e, principalmente, em seguida ao término dos ateliês de vivências poéticas. Assim, o diário de campo é configurado como a segunda fonte de evidência do estudo porque

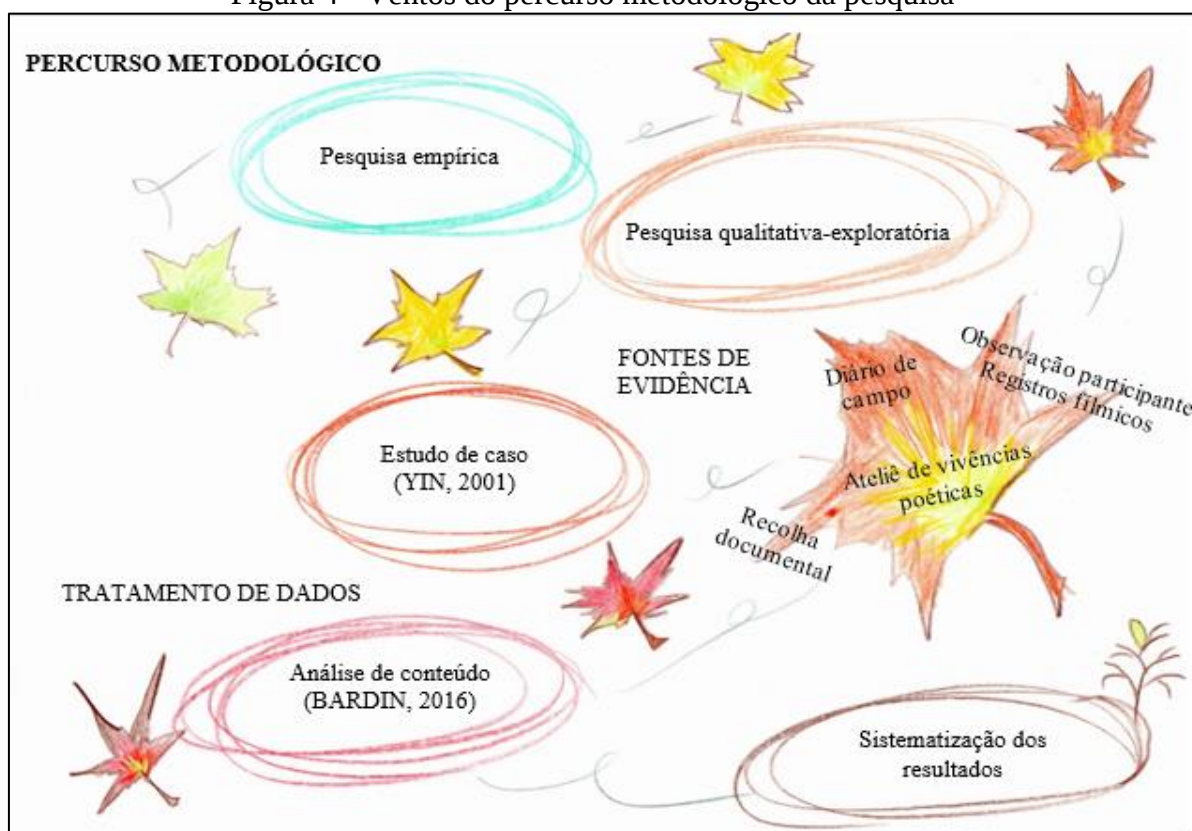
[...] nele se anotam todas as observações de fatos concretos, fenômenos sociais, acontecimentos, relações verificadas, experiências pessoais do investigador, suas reflexões e comentários. Ele facilita criar o hábito de escrever e observar com atenção, descrever com precisão e refletir sobre os acontecimentos (FALKEMBACH, 1987 *apud* GERHARDT E SILVEIRA, 2009, p. 75).

Durante os *Ateliês de vivências poéticas* aconteceu a observação participante, a partir de filmagem com duas filmadoras posicionadas na sala onde o estudo foi realizado. Para tanto, havia o acompanhamento de uma monitora do quadro de funcionários da escola para auxiliar na gravação fílmica de modo que a pesquisadora detivesse sua atenção na interação com as crianças e não com os instrumentos de construção e dados. Esta monitora, por já possuir vínculo com as crianças, minimizou o estranhamento das crianças durante a realização dos registros. Conforme as normas de ética em pesquisa, a monitora também consentiu a sua participação

como auxiliar na construção dos dados da pesquisa por meio de um Termo de Sigilo e Confidencialidade (apêndice D). Tais gravações de vídeo dos diálogos frutos dos ateliês foram transcritos posteriormente e, assim, como o cotejo com os dados anotados no diário de campo e recolha documental, constituíram as demais fontes de evidência e a construção dos dados do estudo.

O percurso metodológico da pesquisa pode ser compreendido na figura 4. Foi usada a poética dos ventos que sopram as folhas e o passar das estações para ilustrar este percurso. Iremos compreender estes ventos como bons ventos, que produzem movimentos oportunos que conduzem e irão compor o estudo.

Figura 4 - Ventos do percurso metodológico da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2021).

Com base na figura ilustrativa, compreendemos as ações bibliográfico teóricas e ações de campo da pesquisa, demonstrando cada uma das etapas pelas quais o estudo passou até chegar à sistematização dos resultados. Esse percurso metodológico garantiu e qualificou a pesquisa científica, trazendo confiabilidade para os resultados obtidos com base na amostragem e na abordagem de estudo de caso de Yin (2001).

4.1.2 Cuidados éticos

Salientamos que os procedimentos metodológicos foram realizados conforme orientam Machado e Carvalho (2020), respeitando as crianças envolvidas no estudo como sujeitos coparticipantes da pesquisa, de forma ética, levando em consideração as Resoluções nº 466/12 e nº 510/16, de modo que, antes da aplicação, o estudo passou pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP da Universidade de Caxias do Sul. Documentos, tais como: Termo de Assentimento Institucional – TAI, foi lido e assinado pela instituição onde o estudo foi aplicado (apêndice E) assim como o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE, foi lido e assinado pelos responsáveis legais de cada criança (apêndice F).

As crianças foram convidadas a participar da pesquisa por meio de um momento inicial nomeado “Ateliê-convite” (realizado no fim de outubro) no qual a professora pesquisadora conversou coletivamente com elas e esclareceu sobre a pesquisa e estrutura dos ateliês. Para integrar a pesquisa, cada criança precisou assentir sua integração à pesquisa através do Termo de Assentimento Livre e Esclarecido – TALE (apêndice G) em uma versão ilustrada para facilitar sua compreensão diante do estudo. O documento foi lido e explicado com uso de ilustrações e linguagem apropriada pela pesquisadora, “assinado” pelas crianças participantes da pesquisa (as crianças escreveram seu nome no documento). Esse termo ilustrado é orientação metodológica e ética para pesquisas com crianças pequenas maiores de 3 anos conforme Graue e Walsh (2003), Elias (2018) e Machado e Carvalho (2020), garantindo os direitos das crianças. Visto que o estudo abarca crianças do último ano da pré-escola que possuem entre 5 e 6 anos, que não são alfabetizadas, esse termo de assentimento ilustrado é um cuidado ético importante que foge da lógica permissiva *adultocêntrica* e permitiu que a própria criança decidisse sobre sua participação no estudo.

Os critérios de inclusão da pesquisa preconizaram que as crianças participantes pertencessem a turma da professora pesquisadora, que os pais ou representantes legais das crianças aceitassem e assinassem o TCLE (apêndice F). Antes de realizar o estudo, foi realizada uma reunião de pais para convite e esclarecimentos diante da pesquisa. Foram incluídas as crianças que aceitaram participar da pesquisa assentindo verbalmente e “assinando” seu nome no TALE (apêndice G).

Não integrariam a discussão dos dados da pesquisa crianças que não desejassem ou cujos pais ou responsáveis não aceitassem a participação delas no estudo proposto e quem não tivessem assinado os termos de assentimento ou consentimento livre e esclarecido, bem como as crianças que, de algum modo, não participassem de, pelo menos, três ateliês de vivências

poéticas. Se alguma família não se sentisse confortável para liberar a criança a participar da pesquisa, ou mesmo que a criança não quisesse participar, foi previsto que essas fossem assistidas pela escola com atividades pedagógicas e por uma equipe de monitores em outro espaço escolar, garantindo assim, a continuidade às experiências escolares de direito para aquele grupo de crianças, uma vez que os ateliês poéticos aconteceram em horário regular da escola. Contudo, isso não ocorreu e todas as crianças da turma participaram do estudo.

Durante a construção dos dados, alguns riscos mínimos foram previstos, visto que o estudo foi realizado junto a crianças pequenas, sendo esses: constrangimento, vergonha, exposições de ideias; além de eventuais emoções tais como: medo, tristeza, angústia, euforia, entre outras, mobilizadas a partir da experiência dos textos poéticos lidos para as crianças ou mesmo devido a gravação fílmica com câmeras de vídeo. Nesse sentido, se fosse necessário, as crianças participantes seriam acolhidas pela pesquisadora e foi disponibilizado o serviço de psicologia na instituição para ajudar a ponderar possíveis danos às interlocutoras, caso viessem a acontecer. Não foi necessário auxílio do serviço de psicologia.

Um risco que foi previsto era o de contaminação por COVID-19. Para tanto, a pesquisadora estava ciente dos protocolos indicados pela OMS, pelo Estado do Rio Grande do Sul e pelo município de Caxias do Sul, bem como do protocolo de higiene e segurança específico da escola onde o estudo foi realizado e os cumpriu fielmente para evitar ou minimizar que tais riscos à saúde das crianças pudessem ocorrer.

Por fim, cabe salientar que para a segurança dos dados das crianças, o material coletado durante o processo da pesquisa (registros escritos no diário de campo, fílmicos e documentais) foram guardados pela pesquisadora responsável pelo estudo em HD externo pessoal, onde permanecerão por um período de cinco anos e, posteriormente, serão destruídos e descartados.

4.1.3 Tratamento de dados

Para o tratamento de dados, foi empregada a análise de conteúdo (BARDIN, 2016), o qual é descrito como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visam a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção dessas mensagens (BARDIN, 2016, p. 48).

A análise de conteúdo de Bardin (2016) mostra-se adequada para este estudo de abordagem qualitativa e estudo de caso, visto que as fontes de evidência para a análise de dados foram definidas: (1) ateliês de vivências poéticas (incluindo observação participante e registros fílmico dos ateliês), (2) registros em diário de campo e (4) recolha documental – registros das crianças.

As transcrições das filmagens dos *Ateliês de vivências poéticas* e do diário de campo compõem as mensagens das crianças que abarcam a análise de conteúdo sobretudo porque os dados foram construídos em meio à observação participante com a turma de crianças da pré-escola na qual o estudo foi realizado, tendo como base suas manifestações verbais e não verbais diante da proposta.

As fontes de evidência foram submetidas a três fases de análise, conforme Bardin (2016): pré-análise, exploração de material e tratamento dos resultados e interpretações. Para compreender melhor cada uma dessas fases, tem-se o quadro 4:

Quadro 4 – Fases de análise inspiradas em Bardin (2016)

Fase	Procedimentos
Pré análise	a Leitura flutuante b Escolha de documentos c Formulação de hipóteses e dos objetivos dos índices e dos objetivos d Preparação do material
Exploração do material	Codificação Enumeração Categorização
Tratamento de dados	Categorização de informações com foco nos resultados

Fonte: elaborado pela pesquisadora com base em Bardin (2016).

A pré-análise teve por objetivo a organização dos dados de maneira inicial. Para que esta organização acontecesse, ela passou por cinco fases:

- a) *Leitura flutuante*: leitura inicial das fontes de evidência, neste caso, as transcrições das falas e manifestações das crianças provenientes dos *Ateliês de vivências poéticas*, diário de campo e recolha documental;
- b) *Escolha dos documentos*: definição dos documentos que continham as informações para responder ao problema da pesquisa. Este faz parte do *corpus* definido pelas regras da exaustividade (que irá compor os procedimentos analíticos do estudo), regra da representatividade (amostra como parte de um universo da pesquisa); regra da

homogeneidade (documentos selecionados devem ser homogêneos, obedecer a critérios e ser precisos); regra da pertinência (documentos que estão de acordo com o objetivo da análise);

c) *Formulação de hipóteses e dos objetivos*: afirmações provisórias realizadas a partir da leitura inicial dos dados levantados;

d) *Referenciação dos índices e a elaboração de indicadores*: interpretação dos dados construídos;

e) *Preparação do material*: fase de edição dos textos.

Após a pré-análise, seguimos para a exploração do material, uma fase longa do processo, que teve por objetivo codificar, enumerar e categorizar os dados, em função de critérios previamente definidos.

Realizada a exploração de material, partimos para a fase final da análise de conteúdo, o tratamento de dados. Essa fase visou categorizar as informações providas das diversas fontes de evidência de forma a organizar os dados, cruzá-los para, enfim, partir para os resultados da pesquisa.

Por fim, concebemos que o uso de mais e uma fonte de evidência para a análise de conteúdo agregou dados para enriquecer com qualidade a análise do problema investigado por meio do estudo de caso. As fontes de evidência, segundo Yin (2001), dão amplitude para a investigação.

4.2 PNLD LITERÁRIO E OBRAS SELECIONADAS

Ao escolher os livros literários, é preciso avaliá-los e fazer uma seleção que leve em consideração o público a quem elas se destinam. Além disso, conhecer programas públicos de fomento à literatura existentes em nosso país. Aqui pretendemos trazer um pouco sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) Literário e das obras provenientes do referido programa.

No Brasil, dispomos de um programa de fomento de livros didáticos chamado PNLD que pertence ao Governo Federal (Resolução nº 12, de 07 de outubro de 2021). Este programa visa a

[...] avaliar e disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. (BRASIL, 2020, p. 2).

O PNLD passou a integrar os acervos de livros literários que antes faziam parte do Programa Nacional Biblioteca da Escola – PNBE. O PNBE teve sua última edição em 2014 e ficou silenciado e foi descontinuado no seu modelo original para fazer parte do PNLD Literário a partir de 2017 com o Decreto 9,099 de 18 de julho de 2017 (BRASIL, 2020).

Após avaliação e seleção das obras inscritas, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação – FNDE, disponibiliza o material para escolha das instituições escolares que aderem ao programa ou, segundo o inciso 7 do artigo 13 da Resolução nº 12, de 07 de outubro de 2020, “O MEC poderá selecionar materiais, sem previsão de escolha pelas escolas participantes, conforme regras estipuladas em edital específico.”

Segundo o Edital, as temáticas elencadas no guia da EI, conforme Brasil (2020), foram criadas de forma a compactuar com a BNCC de modo que “neste guia, existem obras com diferentes peculiaridades, e a criança, ao acessá-las, terá a possibilidade de entrar em contato com múltiplas produções estéticas e culturais, de diferentes autorias e que representam diversas realidades” (2020, não paginado).

Podemos observar que as obras do PNLD Literário pertencem à comunidade, são de fácil acesso nas bibliotecas de escolas públicas e filantrópicas, e compõem acervo literário rico para ser utilizado e valorizado. Dito de outra forma, as obras estão alocadas em escolas públicas, incluindo as de Educação Infantil.

4.2.1 Poesia no PNLD Literário de 2018

Em função do presente estudo definir a faixa etária de crianças pré-escolares, as obras selecionadas a partir do PNLD Literário de 2018 são do acervo específico para a categoria 3 da pré-escola. O acervo para o presente estudo é encontrado no guia como “gênero poema” e contém disponibilizados 17 livros conforme o quadro 5. Tais títulos foram selecionados pelo Ministério da Educação.

Quadro 5 - Obras do PNLD Literário 2018 gênero poema

Título	Autor
História em 3 atos	Bartolomeu Campos de Queiroz
Gato pra cá, rabo pra lá	Sylvia Orthof
Que bichos engraçados!	Maria Antonia Pietrucci Gonzalez

Cuca, qual é a cor da sua toca?	Lázaro Simões Neto (Lalau)
A grande corrida	Nelio Eduardo Spréa (nélio spréa)
Reviravento	Silvana Tavano
Pequeno dicionário de coisas boas, bonitas e gostosas	Arthur Crispim Duarte
Se eu fosse muito forte	Antônio Mota
O que é que tem no seu caminho?	Bia Villela
O fujão	Tatiana Belinky
Curumimzice	Tiago Hakiy
Arraial do haicai	Fabíola Braga
Na rua do sabão	Manuel Bandeira
Que quintal!	Laís Correa de Araújo Ávila
As patas da vaca	Bartolomeu campos de Queiróz
Pé-de-bicho	Márcia Leite
Quilombolando	Heloisa Pires Lima

Fonte: elaborado pela autora (2021) com base no Guia do PNLD 2018¹⁸.

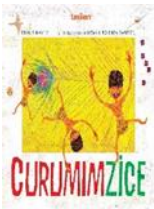
Ao observarmos o quadro 5, podemos notar a presença de autores renomados na literatura infantil, mostrando sua apreciação pelo programa.

4.2.2 Obras selecionadas

Neste estudo, foram selecionadas 5 obras provenientes do PNLD Literário de 2018 para compor os ateliês poéticos, sendo esse o principal critério de escolha. No entanto, as obras foram definidas considerando que a leitura não necessitasse da visualidade (ilustrações) para complementar o entendimento das crianças, visto que no ateliê elas apenas ouviram os textos lidos pela professora e podiam apenas ver a capa do livro. Também foi previsto o tamanho do texto em função do tempo destinado para a realização de cada ateliê. No quadro 6, constam as obras selecionadas para cada um dos ateliês:

18 O Guia do PNLD Literário 2018 para a EI pode ser conferido no seguinte endereço eletrônico: https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_educacao_infantil.

Quadro 6 – Obras selecionadas para os ateliês poéticos

Ateliê	Título	Autor
1	Que bichos engraçados! 	Maria Antonia Pietrucci Gonzalez
2	Gato pra cá, rabo pra lá 	Sylvia Orthof
3	Reviravento 	Silvana Tavano
4	Curuminzice 	Tiago Hakiy
5	Que quintal! 	Laís Correa de Araújo Ávila

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Vale observar que as obras são apenas apontadas, visto que o foco do estudo não são as obras, mas como as crianças reverberam as obras partir dos ateliês poéticos propostos.

O livro *Que bichos engraçados!* (GONZALEZ, 2018) é composto por um poema que tem frases simples, e traz a figura de animais. É um texto que evidencia o metro e a sonoridade por meio das rimas, como no caso da frase “O galo Tuca é lelé da cuca.” (GONZALEZ, 2018,

p. 9). A escolha deste livro para o primeiro ateliê, além dos critérios descritos anteriormente, foi devido a sua simplicidade, como se fosse o mobilizador, a abertura para a continuidade dos próximos ateliês.

Em *Gato pra cá, rato pra lá* (ORTHOF, 2014), texto usado no segundo ateliê, há a presença da sonoridade por meio das rimas, assonâncias e aliteraões que dão ritmo à leitura. Mas também há a presença da imagem poética como podemos perceber no seguinte trecho que diz:

[...] mas vendo a lua, o gato, de fato,
Ficou amoroso, miando poesia.
A lua, tão gata, tão prata, sorria.
(ORTHOF, 2012, p. 19)

Em *Reviravento* (TAVANO, 2018), texto lido no terceiro ateliê, quem tem o vento como seu protagonista, há também a presença marcante da imagem poética, além das aliteraões presentes. Este já se mostra um texto rebuscado, construído em estrofes de quatro ou três linhas, que dão ritmo por meio da imagem e sentidos, como podemos perceber no trecho que segue:

[...] porque o vento espalha poeira
mas também carrega magia
sopra segredos, conta histórias
contamina o ar com sua poesia
(TAVANO, 2018, p. 7)

Tanto em *Reviravento* como em *Gato pra cá, rato pra lá*, a imagem poética é um recurso que, segundo Paz (2012), dá sentido ao poema e que pode ser plurissignificada pelo leitor/ouvinte a partir do seu olhar, do seu sentir, de modo que o mesmo a possa recriar no seu entendimento a partir do que foi posto pelo autor. É um poema que traz requinte na forma como é construído por meio do uso proposital das palavras.

Na obra *Curumimzice* (HAKIY, 2014), podemos perceber um texto escrito em estrofes compostas por quatro versos, com presença de rimas percebidas pelas aliteraões e assonâncias. Há a presença de algumas palavras do folclore indígena, como *xerimbabo* e *banzeiro*, por exemplo. Toda essa construção configura teor lúdico e sonoridade para o texto, com podemos perceber no verso:

CURUMIM DA FLORESTA
ACORDA COM O CANTAR DE UM PASSARINHO
TUDO PARA ELE E A MAIOR FESTA
A ÁGUA DO RIO E BRISA LHE DÃO CARINHO
(HAKIY, 2014, p. 8)

Por fim, a obra *Que quintal!*, lida no último ateliê poético, poema que fala de barulhos existentes no quintal. Construído em versos de quatro frases, com rimas marcadas pelas aliterações, bem como assonâncias, tem repetições de palavras que dão musicalidade ao texto como podemos perceber no verso seguinte:

OLHA SÓ QUANTO BARULHO,
LÁ NO FUNDO DO QUINTAL!
_CHAP, CHAP, BATE O VENTO,
NAS FOLHAS DO MILHARAL.
(ARAÚJO, 2013, p.19)

Cada uma das obras tem características próprias que evidenciam seu teor poético. Das mais simples às mais rebuscadas, elas têm uma intenção para com o leitor, para ouvi-las e significá-las. O que cada uma delas despertou nas crianças durante os ateliês? Quais suas expressões verbais e não verbais acerca do texto? Tais respostas serão evidenciadas no capítulo 5 e 6 desta dissertação.



5 SOPRO DOS VENTOS: ATELIÊ DE VIVÊNCIAS POÉTICAS

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

*Só que
bola, papagaio, pião de tanto brincar
se gastam.*

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

*Como a água do rio
que é água sempre nova.*

*Como cada dia
que é sempre um novo dia*

Vamos brincar de poesia?

José Paulo Paes

Abrimos este capítulo com “Convite” de José Paulo Paes. O poema nos convida a fazer uma viagem no “túnel do tempo” para nossa infância, fazendo-nos relembrar os tempos do nosso brincar e, conseqüentemente, possibilitando-nos enxergar e compreender a poesia como uma brincadeira, porque a poesia para a criança surge assim, como brincadeira. E, se para a criança a poesia é vivida como brincadeira, quanto mais para crianças pequenas, que estão no início da formação básica, apropriando-se da cultura letrada mesmo não sendo alfabetizadas.

O ateliê de vivências poéticas se configurou como estratégia metodológica lúdica para alcançar os objetivos almejados nesta pesquisa, conforme já explicitado no capítulo 4. O presente capítulo ganhou o título desta estratégia visto que pretendemos mostrar como crianças pequenas se relacionam com a poesia presente em textos provenientes do PNLD Literário 2018 direcionado à pré-escola com base na expressão verbal e não verbal. Convidamos agora para que conheçam brevemente os ateliês realizados.

5.1. ATELIÊS

Os ateliês de vivência poética aconteceram na sala de referência das crianças, tendo a professora pesquisadora como mediadora. Os ateliês foram configurados como uma das fontes de evidência do estudo.

Para os ateliês, as crianças estavam sentadas em roda nas suas cadeiras ou almofadas, com distanciamento e usavam máscaras de proteção individual, conforme os protocolos de saúde vigentes. Salientamos que, em alguns momentos, as máscaras prejudicaram a visualização de suas expressões não verbais e, em outros momentos, as expressões verbais, porque tinham que repetir o que haviam falado para que todos escutassem. No entanto, houve participação e engajamento de grande parte das crianças ao longo do estudo.

As crianças sabiam o dia da semana que os ateliês aconteceriam, porque quando foi lançado o convite para a pesquisa, assim que assinaram o termo de assentimento infantil, já marcamos as datas de cada ateliê no calendário da sala com um adesivo. No dia do convite para participação na pesquisa, foi explicado que não seriam usados os nomes verdadeiros, mas outros nomes, para que ninguém soubesse quem teria participado da pesquisa, seria como um disfarce (preservar a identidade das crianças). A ideia inicial era usar nome de poetas e autores famosos, contudo, as crianças mostraram interesse em escolher seus nomes fictícios. Sendo assim, foi feita uma rodada de escolha de nomes para cada uma delas, respeitando essa espontaneidade das crianças (quadro 7). Escolhidos os nomes, as crianças aguardaram ansiosamente o dia marcado para o primeiro ateliê.

Quadro 7 – Sexo e nomes fictícios das crianças participantes do estudo

Criança	Sexo
João	Masculino
Milena	Feminino
Cristiano	Masculino
Maria Clara	Feminino
Patrícia	Feminino
Paola	Feminino
Marina	Feminino
Rodolfo	Masculino
Anita	Feminino

Neymar	Masculino
Carolina	Feminino
Lucas	Masculino
Aurora	Feminino
Alice	Feminino

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Foram realizados cinco ateliês entre outubro e dezembro de 2021, número menor do que o previsto. Não foi possível fazer mais sessões devido ao final do período letivo que se aproximava e às demandas escolares com as quais as crianças estavam envolvidas.

O roteiro base dos ateliês foi construído *à priori*, conforme explicitado no capítulo 4, e previa cinco momentos (figura 5): Momento 1: *Ao sabor dos ventos poéticos*, no qual é proposto momento lúdico para a acolhida das crianças e a preparação da recepção do texto, buscando ativar saberes prévios sobre a temática e/ou recursos poéticos empregados no texto, por meio de um elemento mobilizador (o título, a ilustração, uma canção, um jogo ou brincadeira); Momento 2: *Reviravento do poema*, dedicado à leitura do texto; Momento 3: *Ventilando pensamentos e emoções*, no qual as crianças falaram sobre seus pensamentos, sentimentos, sensações acerca do texto lido por meio de algumas perguntas norteadoras; Momento 4: *Ventando e inventando*, no qual as crianças expressavam não verbalmente como o texto reverberou no ser, e, por fim, o Momento 5: *Roda dos ventos*, no qual as crianças sentadas em roda mostraram e falaram sobre suas produções acerca do texto.

Figura 5 – Fluxograma cinco momentos do ateliê de vivências poéticas



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Cada roteiro foi adaptado à obra selecionada do PNLD Literário de 2018 e aos elementos que propiciassem a expressão das crianças (apêndice H). A seguir, faremos relato de como aconteceram os ateliês.

5.1.1 Ateliê 1 – *Que bichos engraçados!*

No primeiro ateliê, realizado dia 19 de outubro de 2021, as crianças chegaram à aula e encontraram a sala arrumada com as cadeiras e mesas formando um círculo. Eram dez crianças que ficaram curiosas com as câmeras posicionadas em dois cantos estratégicos da sala, mas com a construção dos combinados acerca da pesquisa, relembavam o motivo da presença delas, assim como da assistente de câmera, uma das monitoras da escola. Aos poucos, as crianças foram se sentindo mais confortáveis com a presença das câmeras, familiarizando-se com elas. A seguir, o relato do diário de campo sobre as combinações do primeiro ateliê que também foram reiteradas nos ateliês seguintes:

Era um dia de sol com nuvens, clima agradável, nem quente nem frio. As crianças recém tinham terminado um projeto significativo na escola, que tinha envolvido as famílias, apresentações, experiências e exposição de seus trabalhos. Estavam animadas. Iniciei fazendo os combinados do ateliê. Falei que seria feito de um jeito diferente, que eles veriam a capa do livro, mas não iriam ver as imagens, somente ouviriam o texto lido por mim. Elas concordaram que teriam que imaginar a “história” do livro. Também falei que durante a contação da história, teria que ter silêncio para ouvirem atentamente e depois teria a parte para que pudessem falar. Todos concordaram e demos início à parte 1 do ateliê. (DIÁRIO DE CAMPO, 2021)

Conforme o relato, as crianças só tinham acesso à imagem da capa e à leitura do texto, mas não à materialidade dos livros e à visualidade desses, pois a ideia era que escutassem a poesia e a significassem pela percepção auditiva. A utilização da percepção auditiva foi para notar como o texto iria reverberar na criança, sem usar os demais elementos do livro. A primeira obra lida às crianças foi *Que bichos engraçados!* de Maria Antonia Pietrucci Gonzalez (figura 6).

Figura 6 – Capa de *Que bichos engraçados!*



Fonte: imagem capturada da capa do livro de Gonzalez (2018).

No momento inicial do ateliê, foi realizada mobilização por meio de questionamento às crianças sobre o que elas entendiam por rimas. Imediatamente, algumas delas foram levantando as suas mãos para dizer o que sabiam sobre rimas. Responderam aquelas que se sentiram à vontade. As perguntas lançadas às crianças nessa fase foram: quem sabe o que é uma rima? Como se faz uma rima? Vocês conseguem fazer uma rima com o seu nome? E com nomes de animais?

No segundo momento do encontro, foi realizada a leitura do texto contido no livro às crianças. Somente a visualização da capa, a leitura do título e a menção à autora do livro foram ditas às crianças. Elas imediatamente olharam a capa e falaram sobre o que viam nela. Observaram a presença de animais, mamíferos, herbívoros e aves. Feito isso, seguimos para a fase da leitura do interior da obra.

A leitura foi realizada com o uso do livro, em tom de voz agradável, na sequência do texto, sem pausas longas, apenas seguindo o ritmo do passar das páginas. As crianças sentadas ouviram e não interromperam, mas manifestaram algumas risadas e olhares entre si. O texto contido no livro pode ser conferido abaixo:

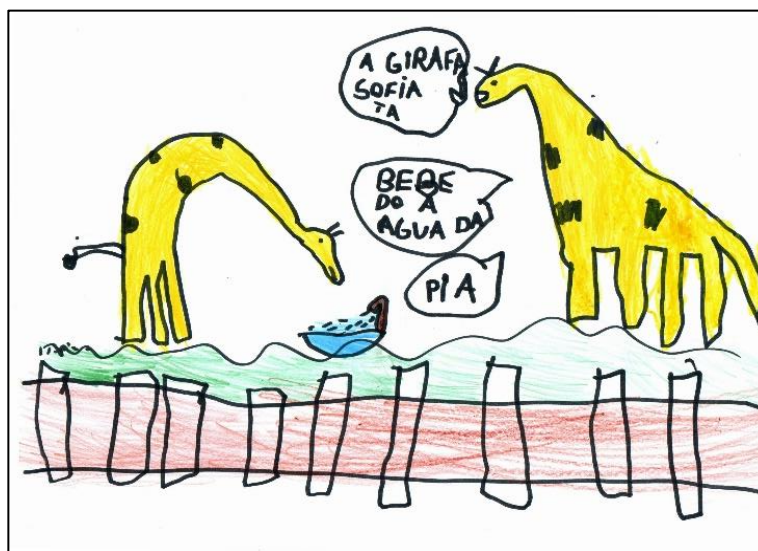
QUE BICHOS ENGRAÇADOS!
 O URSO BOLÃO SÓ COME PÃO!
 A LEOA CORA GOSTA DE TORTA DE AMORA.
 O ELEFANTE AUGUSTO SÓ NOS DÁ SUSTO.
 A GIRAFIA SOFIA BEBE ÁGUA DA PIA.
 O MACACO EQUILIBRISTA DÁ SHOW DE ARTISTA.
 O GALO TUÇO É LELE DA CUCA
 O CAVALO VENTANIA TEM MUITA VALENTIA.
 O TUCANO REAL É UM CARA LEGAL.
 A ZEBRA LISTRADA SÓ DÁ RISADA.
 O PORCO JANJÃO ADORA MELÃO.
 O PATO JOCA PROCURA MINHOCA.

A GATA MALHADA FUGIU PARA A ESTRADA.
QUE BICHARADA MAIS ENGRAÇADA! (GONZALES, 2018)

Ao término da escuta do texto, era o momento de cada uma falar sobre as primeiras impressões acerca dele. Já no terceiro momento, foi a vez das questões do roteiro indicado no capítulo 4 que, em resumo, foi a parte do ateliê no qual as crianças expressaram seus sentimentos e emoções acerca da obra lida. Questões como: O que o texto diz? Ele fala sobre algo? O que aparece no verso? Que palavras e sons acontecem? O que vocês sentiram quando o mesmo foi lido? Você lembrou ou teve algum pensamento quando o poema foi lido? Aqui, notamos que as crianças trouxeram em suas falas elementos da fase 1, da mobilização para a recepção à obra: as rimas.

No quarto momento, foi entregue uma folha de desenho para cada criança. Com seus estojos em mãos e usando-se de canetas hidrocor e lápis de cor, as crianças receberam o enunciado para desenhar sobre a obra lida, expressando aquilo que sentiram com a escuta da obra. A exemplo de registro feito para este momento, temos a figura 7.

Figura 7 - Expressão em desenho pós leitura da obra *Que bichos engraçados!*



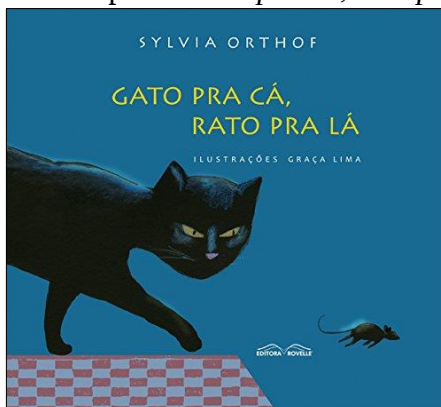
Fonte: imagem reproduzida pela pesquisadora, de autoria de Marina (2021).

Por fim, na parte final do ateliê, as crianças falaram sobre os desenhos realizados e seus sentidos. O tempo necessário para este ateliê foi de 1h35minutos.

5.1.2 Ateliê 2 – *Gato pra cá, rato pra lá*

O segundo ateliê aconteceu na tarde de 10 de novembro de 2021, e o livro selecionado foi *Gato pra cá, rato pra lá*, de Sylvia Orthof (figura 8). Participaram deste ateliê 12 crianças. No relato, podemos compreender como era o “clima” daquele dia:

Figura 8 - Capa de *Gato pra cá, rato pra lá*



Fonte: imagem capturada da capa do livro de Orthof (2012).

Era um dia de sol com nuvens, clima agradável. Lá fora os ipês roxos estavam floridos e balançavam suavemente com a brisa fresca. Mais uma vez, lembrei o funcionamento do ateliê e cada uma das partes do mesmo, colocando no quadro e numerando as fases para que eles pudessem acompanhar o que iria acontecer. O ateliê foi realizado na sala de referência das crianças, em horário regular de aula. Foi realizado registro fílmico com duas câmeras de vídeo e as crianças permaneceram nas suas mesas, usavam máscaras faciais e estavam distanciadas. Apresentavam-se calmas e tranquilas, levantavam a mão para fazer suas falas. Senti que queriam e estavam dispostas a participar. (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

No momento inicial, foram lançadas perguntas mobilizadoras à obra, sendo elas: Todos aqui já viram um gato? Como é um gato? O que ele faz? E um rato? Como ele é? O que ele faz? O que pode acontecer se eu colocar um gato e um rato juntos?

Após o momento de socialização das respostas das crianças às perguntas, passamos ao momento 2, a leitura da obra. O texto verbal contido no livro pode ser conferido na íntegra:

Era um gato, muito viajado,
que andava pulando por sobre o telhado,
e encontrou, de repente, de cinza vestido,
um ratinho choroso que estava perdido.

O gato, de fato, que não gosta de rato,
quis morder, quis pegar seu eterno inimigo,
mas o rato cinzento parecia alguém
tão sozinho, coitado, sem ter ninguém
que despertou no gato uma certa tristeza
vendo o rato chorando, naquela fraqueza.

Dona Lua, redonda, que a tudo assistia,

viu o rato sofrendo, naquela agonia,
saiu lá do alto da sua morada, desceu cá
pra perto, chegou apressada,
usando, de prata, uma escada rolante,
pousou no telhado a lua brilhante.

O gato pra cá, miando pro rato.
O rato pra lá, com medo do gato...
mas vendo a lua, o gato, de fato,
ficou amoroso, miando poesia.
a lua, tão gata, tão prata, sorria.

O rato cinzento aproveitou o sossego,
pulou no luar e virou um morcego! (ORTHOFF, 2012).

Ainda no momento 2, as crianças relataram algumas impressões iniciais acerca do texto. Novamente, algumas crianças trouxeram as rimas como elemento presente na obra, como algo que lhes chamou atenção. Antes de passar à fase 3 do ateliê, a obra foi relida, de forma a refrescar a memória para seguirmos com o roteiro do ateliê.

Na parte 3, as crianças voltaram a falar e complementar as impressões iniciais acerca do texto lido. Algumas delas conseguiram ir além da rima, para sensações e emoções, como previa esta parte do roteiro. Dedicamos tempo para que as crianças pudessem expressarem-se espontaneamente.

No quarto momento, elas foram convidadas a desenhar suas percepções acerca da obra que escutaram, usando-se de folha de desenho, caneta hidrocor e lápis de cor. Antes de se expressarem no papel, a obra foi relida e então, elas começaram a desenhar. Temos um dos desenhos realizados na figura 9:

Figura 9 – Expressão em desenho após a leitura da obra *Gato pra cá, rato pra lá*



Fonte: imagem reproduzida pela pesquisadora, de autoria de Anita (2021).

Neste encontro, foi solicitado desenho devido as crianças ainda estarem se apropriando da proposta dos ateliês, de modo a deixá-las mais confortáveis com algo mais familiar a elas.

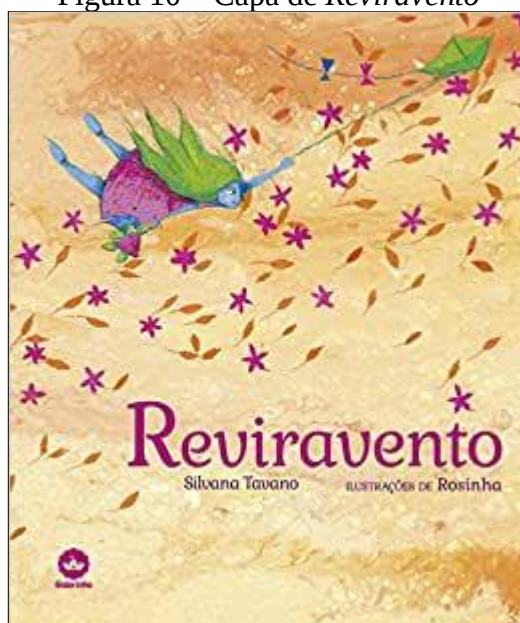
Na última parte do ateliê, as crianças deram sentido para seus desenhos falando sobre eles. Ficou marcado no desenho e nas falas, a presença do gato no telhado, às vezes com o rato, às vezes o gato e o rato como amigos, outras vezes o gato tentando comer o rato. Aqui percebemos a presença do elemento concreto: havia um gato e um rato no telhado.

O ateliê 2 ocorreu em 1h30 min, excedendo 10 minutos do tempo previsto, mas sempre observando a interação e engajamento das crianças, que mostraram que poderíamos ir além do tempo, sem prejudicá-las nesse sentido.

5.1.3 Ateliê 3 – *Reviravento*

O terceiro ateliê aconteceu no dia 17 de novembro de 2021, à tarde, e o livro selecionado para esta data foi *Reviravento* de Silvana Tavano (figura 10).

Figura 10 – Capa de *Reviravento*



Fonte: imagem capturada da capa do livro de Tavano (2018).

Participaram deste ateliê 11 crianças. Podemos adentrar o clima daquela tarde por meio do relato do diário de campo:

Após um dia prévio de calor intenso e temperatura alta, esse dia, em específico, amanheceu com serração que se estendeu por toda a tarde. Chovia, também, uma garoa fina. Era esse clima fresco com uma suave brisa que embalou a chegada das crianças para o terceiro ateliê poético. Ao chegarem na sala de referência, as crianças ficaram curiosas com a disposição das mesas em círculo e com os envelopes coloridos

que estavam numa mesa de apoio por perto. “O que tem nesses envelopes?” disse Anita. “Uma surpresa para nosso ateliê de hoje” respondi criando expectativas sobre o que seria ou iria acontecer. Elas já sabiam, pela marcação feita no calendário, que esta data seria dedicada ao ateliê. (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Iniciamos o nosso ateliê com a mobilização, parte 1. A proposta foi lúdica e com uso de materiais previamente confeccionados e organizados pela pesquisadora. Foi entregue um leque construído em papel para cada criança que, logo que o receberam, começaram a falar sobre ele, a movimentá-lo, observá-lo e tocá-lo. Algumas pronunciaram que aquilo era um leque. Enquanto exploravam o objeto, conversavam entre si, faziam comentários.

Na sequência, foram entregues algumas bolinhas de papel crepom em cada mesa onde as crianças estavam posicionadas. Elas exploraram os dois elementos por alguns instantes. Com o tempo, a pesquisadora foi questionando o que eles faziam. As crianças perceberam que as bolinhas se movimentavam com o mover do leque, porque este fazia vento. Nesse momento, Marina disse:

Tipo quando tem uma coisa leve, o vento bate forte, empurra as coisas se for leve. Mais uma coisa pesada não. (Falando com as mãos). Por causa que uma coisa leve (pega uma bolinha com as mãos) é feita de papel e o vento é um pou... é mais forte que o papel. E o mais pesado... uma moeda é feita de metal daí o vento não consegue empurrar (movimentando o leque nas bolinhas).

Ainda no momento inicial do ateliê, foi realizado mais um preparo para a recepção do texto. Foi solicitado às crianças que, sentadas em suas cadeiras, fechassem os olhos e deixassem os braços relaxados ao lado do corpo. A pesquisadora apagou as luzes e ligou os ventiladores da sala. Nesse instante, questionou o que cada um sentia. Maria Clara disse: “Ar e vento no meu corpo!” e Neymar também colaborou dizendo: “Eu tô... eu tô sentindo vento.” Outras crianças relataram sensações semelhantes, indicando que sentiam o vento em partes específicas do corpo como cabeça ou membros.

Após a socialização, a pesquisadora desligou o ventilador e religou as luzes da sala de referência e deu início à parte 2 do ateliê. Antes de iniciar a leitura do texto, as combinações acerca do ateliê foram lembradas. O texto integral da obra pode ser conferido abaixo:

todas as coisas se movem
quando o vento vier cutucar
por fora e por dentro
tudo pode mudar de lugar

porque o vento espalha poeira

mas também carrega magia
sopra segredos, conta histórias
contamina o ar com sua poesia

faz mil coisas no mesmo segundo
empina a pipa, seca a roupa no varal
mexe com as emoções de todo mundo

muda de jeito e de direção
pode ser cortante como a tesoura
varre o chão sem vassoura

de vez em quando amanhece tão gelado!
até o sol se encolhe, encabulado,
como se tivesse aparecido sem ser convidado

quando encontra o céu cinzento
acaba tingindo tudo de triste:
a cadeira, as ideias e a gente
- nada resiste!

também inventa brigas com o mar
encrespa as águas, sopra ondas gigantes
vira ventania e faz o barquinho virar

nos dias mais calmos gosta de amolar
barulhento, deixa a menina inquieta
desmancha tudo – até o cabelo da boneca!

se bate em nuvem enfezada:
atíça os trovões e faz furacão
daí a chuva chora, desesperada
no meio de tanta confusão

nem parece o mesmo dos dias azuis
quando fica parado e flutua no ar
com preguiça de ventar

é temperamental
mas também faz carinho
com a mão de brisa suave
balança a rede de mansinho

vai e vem levando folha, papel e pensamento
vem e vai, imprevisível a cada momento
faz a gente ficar arrepiada, alegre e também triste
faz a gente lembrar que as coisas invisíveis existem. (TAVANO, 2018).

No momento 3, as crianças trouxeram relatos acerca da obra que escutaram. Houve, referência à presença de rimas, mas também apareceram mensagens provenientes da forma como significaram a obra, tais como as que seguem:

Marina: *Eu senti uma sensação nesse livro, vi que ele tinha várias rimas com coisas de chuva, vento e me fez lembrar de hoje que tava bastante ventando, quando eu tava chegando de volta pra cá e tava começando a chover.*

Maria Clara: *Quando a janela tá aberta o vento vem e tira tudo do lugar.*

Anita: *Eu senti uma sensação que as rimas são bonitas.*

Para esse ateliê, foi necessário escolher alguns trechos específicos para que falassem sobre tais versos, dado que a obra era extensa e poderia tomar bastante tempo. Foram, então, selecionadas previamente as seguintes estrofes (TAVANO, 2018, p. 4, 9, 10, 24):

todas as coisas se movem
quando o vento ver cutucar
por fora e por dentro
tudo pode mudar de lugar
[...]
faz mil coisas no mesmo segundo
empina a pipa, seca a roupa no varal
mexe com as emoções de todo mundo
[...]
muda de jeito e de direção
pode ser cortante como a tesoura
varre o chão sem vassoura
[...]
é temperamental
mas também faz carinho
com a mão de brisa suave
balança a rede de mansinho

Cada uma destas estrofes permitiu adensamento, por parte das crianças, acerca do que fora lido, provocando-as a pensar e falar sobre seus entendimentos, sensações e emoções por meio dos versos.

No momento 4, foi entregue um *kit* de materiais diversificados às crianças, e nele havia: 2 palitos de picolé, 1 metro de fio de lã colorida, 1 metro de tira de tecido, 1 pedaço de fita crepe (figura 11). Então, elas foram avisadas de que poderiam também usar cola e tesoura. A ideia era que, a partir do texto, criassem algo com esse material reverberando suas sensações e emoções. Essa etapa do ateliê foi de grande exploração por parte das crianças, elas falavam e conversavam entre si e comentavam o que iriam construir. Testavam, paravam, trocavam de ideia até se darem por satisfeitas na sua criação. A pesquisadora aproveitou para passar em cada mesa e questionar o que estavam construindo, mas não interferia nas produções.

Figura 11 – Materiais disponibilizados para expressão do ateliê 3: *Ventando e inventando*



Fonte: acervo da pesquisadora (2021).

No momento final do ateliê, as crianças falaram acerca das suas produções, tendo o vento como elemento primordial da sua obra e nas suas falas. Este ateliê levou 1h30min para ser concluído.

5.1.4 Ateliê 4 – *Curumimzice*

O quarto encontro aconteceu no dia 23 de novembro de 2021 e houve a participação de 13 crianças. Era uma tarde quente de primavera que já anunciava a chegada do verão e o livro selecionado para esta data foi *Curumimzice*, de Tiago Hakiy (2014).

Figura 12 – Capa de *Curumimzice*



Fonte: imagem capturada da capa do livro de Hakiy (2014).

Era um dia ensolarado e de calor, temperatura alta, beirando os 30°C. As árvores se apresentavam verdejantes lá fora, havia pouco vento e a sede ia batendo. “Vontade de estar numa piscina”, diziam as crianças pouco antes de darmos início ao ateliê. “Dia de sol é um dia feliz” disse Marina. Antes de iniciar o ateliê retomamos os combinados para a realização do mesmo. O ateliê foi realizado com uso de duas câmeras de vídeo e as crianças estavam sentadas em almofadas dispostas no chão, um pouco distanciadas e usando máscaras de proteção individual. Devido ao calor, foram necessárias paradas para água e banheiro em alguns momentos. Penso que, coincidentemente, mexer com a argila foi bom porque refrescou, deixou tudo mais leve nessa tarde quente. (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

No primeiro momento do ateliê, algumas perguntas foram lançadas às crianças tais como: alguém sabe o que é um curumim? Onde será que vive o curumim?

Foi preconizado que, se as crianças não soubessem o que significa curumim, a capa do livro selecionado para aquele dia seria mostrada. Por meio da capa, poderiam refletir, pensar ou ter noção do que era o curumim. E foi necessário! Mostrou-se a capa e logo Cristiano ponderou: “É tipo um índio!” e Marina complementou explicando: “É um índio diferente.” Outras crianças concordaram com a posição dos colegas. Neymar, contudo, replicou que achava que curumim seria “uma festa sagrada” e, quando perguntado por que achava isso, ele explicou: Porque eles estão dançando e é de noite.” A percepção dele foi interessante e mobilizou Anita a dizer “é uma comemoração sagrada.”

Na sequência, as crianças foram questionadas acerca do que seria, *curumimzice*, já que este é o nome do livro. O silêncio se fez, então seguimos para a parte 2 do ateliê.

Na parte 2, o texto foi lido, mas antes relembrados os combinados do ateliê. O texto na íntegra pode ser conferido a seguir:

CURUMIM DA FLORESTA
ACORDA COM O CANTA DE UM PASSARINHO
TUDO PARA ELE É A MAIOR FESTA
A ÁGUA DO RIO E A BRISA LHE DÃO CARINHO

CURUMIM ACORDA CEDO
DÁ COMIDA PRO SEU XERIMBABO
TOMA BANHO DE RIO, SEM MEDO
MAS FICA LONGE DO JACARÉ, QUE É BRAVO

QUANDO É NOITE DE LUA CHEIA
CURUMIM SENTA AO LADO DO PAJÉ
LOGO A MAGIA INCENDEIA
A HISTÓRIA É AQUILO OU NÃO É?

QUANDO AMANHECE
CURUMIM FAZ FESTA
COM ELE NADA ENTRISTECE
É PÁSSARO QUE CANTA EM ORQUESTRA

MAS O QUE ELE MAIS GOSTA DE FAZER

É SUBIR NO PÉ DE MARIMARIZEIRO
COM UM SORRISO CERTEIRO, TUDO PODE ACONTECER
CURUMIM DA FLORESTA NÃO TEM MEDO DE BANZEIRO
(HAKIY, 2014)

Algumas palavras eram desconhecidas pelas crianças, e a pesquisadora não as explicou durante a leitura. Mas ao término da leitura, comentou sobre tais palavras e selecionou trechos para questionar as crianças de modo que elas pudessem significar a seu modo tais palavras. Foi um momento rico e interessante, devido às hipóteses construídas pelo grupo. Um dos trechos relidos foi o seguinte:

CURUMIM ACORDA CEDO
DÁ COMIDA PRO SEU XERIMBABO
TOMA BANHO DE RIO, SEM MEDO
MAS FICA LONGE DO JACARÉ, QUE É BRAVO
(HAKIY, 2014, p. 11)

Assim, uma das palavras que apareceu foi *xerimbabo*. Além de proferir a presença de rimas, quase que imediatamente, Marina disse: “E também eu percebi que eu acho que o *xerimbabo* é um tipo de animal, que é o animal de estimação do curumim.” Ao ser questionada por que ela chegou a essa conclusão, argumentou: “Por... eu pensei que podia ser um animal porque ele disse, no final, que ele dá comida pro *xerimbabo* e a minha vó faz a mesma coisa com a cachorra dela: ela acorda de manhã cedo e dá comida pra cachorra dela.” Houve também quem achasse que o *xerimbabo* fosse um passarinho, como o caso de Neymar que relatou: “Ah! Eu acho que o bichinho dele é um passarinho porque tem uma parte que contava que o passarinho cantava de manhã!” Já Anita proferiu que o nome teria a ver com cheiro, dizendo: “Ele deve gostar muito do cheiro porque o nome parece que tem um cheiro.” Quando cessadas as possíveis significações da palavra, a pesquisadora disse que Marina havia tido uma percepção interessante sobre o significado dela.

Na parte 3, as crianças falaram acerca de suas emoções e sensações refletidas pela obra lida. Foram feitas às crianças perguntas como: o que você entendeu do texto? Há alguma parte que chamou sua atenção? O que você sentiu quando li o texto? Tocou seu coração? Também foram selecionadas algumas estrofes da obra para auxiliar as crianças a expressarem suas percepções acerca da obra, sendo elas (HAKIY, 2014, p. 8, 12, 14):

CURUMIM DA FLORESTA
ACORDA COM O CANTAR DE UM PASSARINHO

TUDO PARA ELE É A MAIOR FESTA
 A ÁGUA DO RIO E A BRISA LHE DÃO CARINHO
 [...]
 QUANDO É NOITE DE LUA CHEIA
 CURUMIM SENTA AO LADO DO PAJÉ
 LOGO A MAGIA INCENDEIA
 A HISTÓRIA É AQUILO OU NÃO É?
 [...]
 QUANDO AMANHECE
 CURUMIM FAZ FESTA
 COM ELE NADA ENTRISTECE
 É PÁSSARO QUE CANTA EM ORQUESTRA

Na parte 4, as crianças foram convidadas a modelar com argila uma composição a partir da obra que ouviram. Elas modelaram sobre suas mesas, que foram recolocadas de maneira a formar um círculo na sala. Executaram a proposta em pé ou sentadas nas cadeiras. Essa parte foi de exploração pelas crianças e no relato pode-se perceber como se expressaram:

A expressão artística com uso de argila mostrou que as crianças focaram na construção do xerimbabo e do marimarizeiro. O marimarizeiro sempre voltado à uma árvore do imaginário da criança e o xerimbabo ao animal de estimação do curumim que elas pensavam ser (cobra ou coruja). Rodolfo foi o único que fez um monstro. (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

O final do ateliê aconteceu com atraso, visto que as crianças permaneceram mais tempo construindo suas obras. Na figura 13, podem-se ver duas das obras produzidas por Cristiano. Ele fizera o marimarizeiro (árvore frutífera da região amazônica) e a coruja, animal que achava ser o *xerimbabo* (animal de estimação) do curumim. As crianças comentaram sobre sua expressão pela modelagem. Milena mexeu e remexeu a argila, mas não conseguiu expressar-se concretamente, segundo ela, a argila não ajudou. Disse que sua intenção era de fazer uma cobra, o marimarizeiro e o homenzinho da floresta, que explorava o marimarizeiro.

Figura 13 - Expressão via modelagem em argila



Fonte: fotografia de obras de Cristiano (2021).

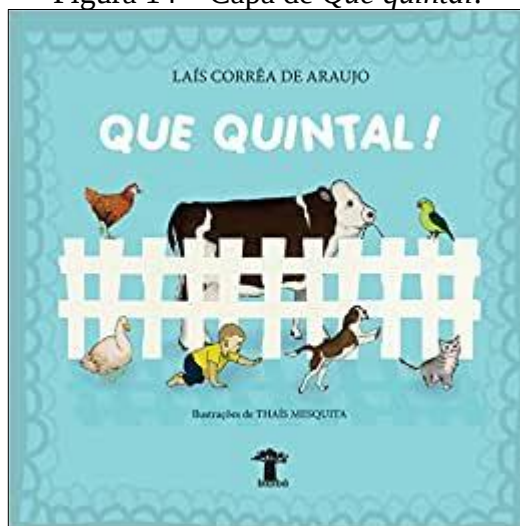
Esse ateliê durou uma hora e 35 minutos, sem contar as paradas para água e banheiro, necessárias devido àquela tarde quente, tudo em respeito às crianças.

5.1.5 Ateliê 5 – *Que quintal!*

O quinto e último ateliê aconteceu em 08 de dezembro de 2021 e participaram as 14 crianças da turma. O livro selecionado para este ateliê foi *Que quintal!* de Laís Corrêa Araújo (2013) como mostra a figura 14. Este encontro foi peculiar porque aconteceu após a celebração de encerramento, que marcou o rito de passagem das crianças da Educação Infantil para o primeiro ano das séries iniciais do Ensino Fundamental. Além disso, elas se encaminhavam para a última semana de aulas do ano letivo, conforme o relato do diário de campo:

Era um dia de sol, temperatura amena. As crianças estavam animadas porque já haviam finalizado o momento de formatura na escola. Reservamos essa data para realizarmos nosso último ateliê e as crianças sabiam disso... Em ritmo de quase férias, foi escolhido um livro com texto curto que pudesse atrair as crianças: *Que quintal!* (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

Figura 14 – Capa de *Que quintal!*



Fonte: imagem capturada da capa do livro de Araújo (2013).

Sentadas somente com as cadeiras e em círculo, no primeiro momento, as crianças foram questionadas sobre o que seria um quintal, se já haviam brincado em um quintal e se, no quintal que brincavam, havia barulhos e quais tipos de barulhos. Tais perguntas prepararam as crianças para a recepção ao texto que seria lido na sequência. Algumas respostas apareceram imediatamente, tais como a de Marina que proferiu: “O quintal é um lugar duma casa, só que fica do lado de fora e que tem grama, tem visão e dá pra brincar. E também, se tiver, às vezes

tem flores, se não tiver, às vezes não tem grama, às vezes tem mato. Às vezes, no quintal da minha vó tem uva.” Maria Clara complementou: “Quintal é uma coisa que fica na frente da casa. Dá pra plantar, dá pra brincar, dá pra fazer... Andar de bicicleta. Dá pra fazer várias coisas.” João também contribuiu: “Um quintal é um lugar cheio de árvores e que dá pra descansar e brincar.” Essas foram algumas das manifestações dadas pelas crianças.

Seguimos a fase inicial do ateliê, observando a capa do livro e, com ela, foi questionado o que viam. Eles foram comentando sobre os animais presentes na capa e sobre a cerca branca. Marina falou que lembrava uma fazenda: “Parece mais uma fazenda, que tem uma criança, que tem pato, tem galinha, tem papagaio, tem cachorro, tem gato.” Patrícia também notou a presença de uma criança: “Parece que ali tem um cachorro, um gato e uma criança!” O que mais marcou as crianças foi a presença dos animais no texto.

Quando questionados sobre os barulhos que ouvem enquanto brincam no quintal, as crianças trouxeram muitas contribuições a partir do seu repertório vivido. Barulhos de carro, de cachorro latindo, de cavalo e ovelha, de vento, foram os mais proferidos pelas crianças. Patrícia comentou que ouvia barulho de obra, porque próximo à casa dela havia uma construção. Milena disse ouvir barulhos de folha batendo nas árvores. Milena e Anita concordaram que também se ouve barulhos de crianças brincando, gritando ou chorando no quintal.

Ao falarem das brincadeiras realizadas no quintal, as crianças trouxeram que brincam de jogar bola, de balanço, andar de bicicleta, de se pendurar em árvore, esconde-esconde, pega-pega, pular corda, polícia e ladrão, catar pedras, brincar com os cachorros...

Encerrado o momento inicial, passamos à fase dois, *Reviravento do poema*, no qual o texto foi lido. Podemos acompanhá-lo na íntegra:

OLHA SÓ QUANTO BARULHO,
LÁ NO FUNDO DO QUINTAL!
- A GALINHA FAZ CO-CÓ,
O CACHORRO FAZ AU-AU!.

OLHA SÓ QUANTO BARULHO,
LÁ NO FUNDO DO QUINTAL!
- A VAQUINHA FAZ MUUU,
O GATINHO FAZ MIAU.

OLHA SÓ QUANTO BARULHO,
LÁ NO FUNDO DO QUINTAL!
- O PATINHO FAZ QUÁ-QUÁ,
O PAPAGAIO FAZ IGUAL.

OLHA SÓ QUANTO BARULHO,
LÁ NO FUNDO DO QUINTAL!

- CAIU UM MAMÃO NO CÃO,
CAIU E FEZ TCHIMBAU...

OLHA SÓ QUANTO BARULHO,
LÁ NO FUNDO DO QUINTAL!
- O NENÉM FAZ NHÉM-NHÉM-NHÉM,
O NENÉM PEDE O MINGAU.
OLHA SÓ QUANTO BARULHO,
LÁ NO FUNDO DO QUINTAL!
- A MARIA BATE, BATE,
E BOTA A ROUPA NO VARAL.

OLHA SÓ QUANTO BARULHO,
LÁ NO FUNDO DO QUINTAL!
- É O JOÃO QUE CORTA A LENHA,
É O JOÃO QUE CORTA O PAU...

OLHA SÓ QUANTO BARULHO,
LÁ NO FUNDO DO QUINTAL!
- CHAP, CHAP, BATE O VENTO,
NAS FOLHAS DO MILHARAL.

OLHA SÓ QUANTO BARULHO,
LÁ NO FUNDO DO QUINTAL:
- TUDO SE MEXE E REMEXE
PARECE ATÉ CARNAVAL!

OLHA SÓ QUANTO BARULHO,
LÁ NO FUNDO DO QUINTAL!
VIU? – COISA BOA É UMA CASA
QUE TEM PLANTA E ANIMAL...
(ARAÚJO, 2013)

Após a escuta, algumas crianças já começaram a falar sobre a presença das rimas no texto. Anita foi uma das crianças que teve essa percepção: “Eu vi que tinha muito a mesma rima e era lá no fundo do quintal.”

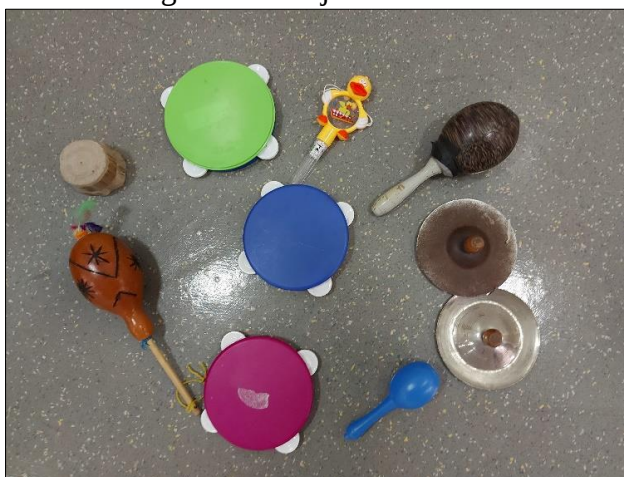
Adentramos a fase 3 do ateliê na qual as crianças trouxeram suas impressões e emoções acerca do texto. Após uma primeira rodada de falas espontâneas, foram selecionadas algumas estrofes para ajudá-las a pensar sobre a obra. São os trechos que seguem (ARAÚJO, 2013, p. 10, 19-23):

OLHA SÓ QUANTO BARULHO,
LÁ NO FUNDO DO QUINTAL!
- CAIU UM MAMÃO NO CÃO,
CAIU E FEZ TCHIMBAU...
[...]
OLHA SÓ QUANTO BARULHO,
LÁ NO FUNDO DO QUINTAL!
- CHAP, CHAP, BATE O VENTO,
NAS FOLHAS DO MILHARAL.
[...]
OLHA SÓ QUANTO BARULHO,

LÁ NO FUNDO DO QUINTAL:
 - TUDO SE MEXE E REMEXE
 PARECE ATÉ CARNAVAL!
 [...]
 OLHA SÓ QUANTO BARULHO,
 LÁ NO FUNDO DO QUINTAL!
 VIU? – COISA BOA É UMA CASA
 QUE TEM PLANTA E ANIMAL...

No momento 4, as crianças foram convidadas a expressarem seus sentimentos e emoções acerca da obra, usando instrumentos e objetos musicais, a exemplo da figura 15. Foi lhes dito que poderiam construir sons, música, poema, verso, o que quisessem para se expressarem. Foi dado alguns minutos para elas escolherem o instrumento e depois explorarem o mesmo. Um a um, levantaram-se, escolheram o instrumento e o levaram para seu lugar, onde mexiam e remexiam no instrumento, realizando tentativas para expressão e criação. Foram ofertados tipos diferentes de chocalho, pandeiros, pratos e peças de madeira. Algumas crianças não ficaram satisfeitas com a sua escolha, solicitaram se poderiam trocar. Dado sinal positivo, algumas delas fizeram a troca do objeto musical.

Figura 15– Objetos musicais



Fonte: acervo da pesquisadora (2021).

No momento final do ateliê, as crianças que quisessem poderiam mostrar sua criação e expressão, a partir da obra, usando o objeto escolhido e falando sobre seus sentidos. Levou alguns instantes até que alguém se sentisse confortável a compartilhar com os colegas sua “apresentação”. Milena foi a primeira que solicitou espontaneamente para mostrar o que pensou em fazer, dizendo que contaria uma história. Ela valia-se de um pandeiro. Enquanto contava a história, batia no pandeiro e fazia referência ao mamão que caiu no poema e fez “tchimbau”.

Anita disse que inventara a música do carnaval, segundo ela, e, para isso, tocava o pandeiro usando-se de um toco de madeira. Ao fazer o gesto, alguns colegas levantaram e

começaram a dançar. Outras meninas copiaram a ideia de Anita e fizeram o mesmo, porém com ritmos diferentes.

Lucas disse que “faria o vento”, e saiu correndo de forma circular e rápida em torno da roda, levando consigo o chocalho que sacudia rapidamente com sua mão. Ao ser questionado que vento era esse, ele respondeu: “É forte!”. Então, a pesquisadora perguntou como seria se o vento fosse fraco. Ele então andou devagar em torno da roda, sacudindo o chocalho lentamente. Já Rodolfo foi outra criança que decidiu fazer o som do vento e com os pratos nas mãos, começou a esfregá-los um no outro, um movimento inusitado, produzindo um som diferenciado.

Patrícia disse que faria uma canção de Natal. Começou a tocar seu chocalho no ritmo enquanto cantava “Bate o sino, pequenino, sino de Belém...” Ela disse que lembrava de enfeitar o quintal e as árvores com luzes no Natal e por isso cantara essa canção.

Surgiram mais crianças que inventaram histórias ou cantaram canções de seu repertório valendo-se dos objetos musicais para tocar ritmicamente.

Ao término do ateliê, todos se levantaram com seus objetos musicais em mãos e começaram a tocá-los, a dançar e pular, fechando o último ateliê de vivências poéticas. O ateliê teve duração de 1h30 minutos.

No quadro 8, é possível acompanharmos de forma sintética dados relevantes sobre cada encontro realizado.

Quadro 8 – Síntese da apresentação dos ateliês

Data	Ateliê	Número de participantes	Obra ouvida	Momento 4	Duração
19/10/21	1	10	Que bichos engraçados! (GONZALES, 2018)	Desenho	1h35min
10/11/21	2	12	Gato pra cá, rato pra lá (ORTHOF, 2014)	Desenho	1h30min
17/11/21	3	11	Reviravento (TAVANO, 2015)	Expressão com materiais diversos	1h30min
23/11/21	4	13	Curumimzice (HAKIY, 2014)	Expressão em argila	1h35min
08/12/21	5	14	Que quintal! (ARAÚJO, 2013)	Expressão com instrumentos e objetos musicais	1h30min

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Como se pode ver no quadro, grande parte das crianças estava presente nos ateliês realizados, visto que a turma era composta de 14 crianças. O tempo de duração dos ateliês ultrapassou o previsto, que era de 1h20min, mas teve em média um tempo de 1h30min.

O intuito desta seção não foi aprofundar os ateliês, mas mostrar como foi a dinâmica em cada um deles. No próximo capítulo, daremos início a discussão dos resultados obtidos com os ateliês de vivências poéticas.



6 ROSA DOS VENTOS: EXPERIÊNCIAS DA CRIANÇA PEQUENA COM POESIA

*Tão bom viver dia a dia...
A vida assim, jamais cansa...*

*Viver tão só de momentos
Como estas nuvens no céu...*

*É só ganhar, toda a vida,
Inexperiência... esperança...*

*E a rosa louca dos ventos
Presa à copa do chapéu.*

Mario Quintana

Tal como a rosa dos ventos que indica uma direção, este capítulo traz os resultados encontrados na pesquisa e a discussão deles. O estudo inspira-se em análise de conteúdo, de Bardin (2016), mas respeita mais os fluxos dos dados do que a metodologia indicada, visto que se tratam de dados subjetivos, provindos de pesquisa com crianças pequenas durante os ateliês de poesia, além do diário de campo e recolha documental.

No capítulo anterior, fizemos uma apresentação geral sobre como cada ateliê aconteceu. As mensagens encontradas na pesquisa foram divididas em categorias emergentes para análise. Tais categorias foram construídas *à posteriori*, com base nas unidades de registro.

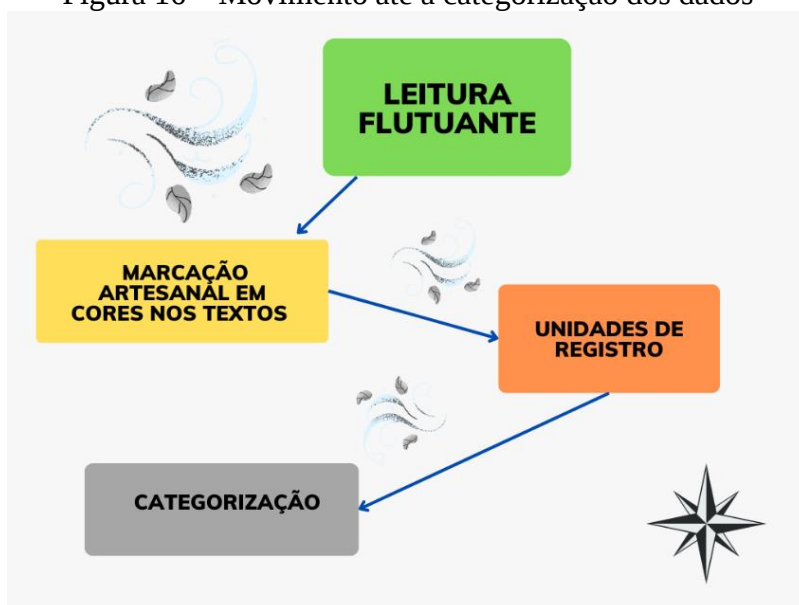
A unidade de registro, segundo Bardin (2016, p. 134), “é a unidade de significação codificada e corresponde ao segmento de conteúdo considerado unidade de base, visando a categorização frequencial.” Por meio das unidades de registro encontradas após a leitura flutuante do material da pesquisa, é que se descobriram os “núcleos de sentido” que, por sua frequência e aparição, trouxeram elementos para a categorização e análise.

Para este estudo, foi realizada a leitura flutuante dos materiais construídos na pesquisa (transcrições dos ateliês poéticos, dos diários de campo e da recolha documental). Na sequência, utilizamos o recurso de marca-texto digital no documento *docx.*, com uso de cores para destacar elementos que se repetiam ao longo das leituras. Cores diferentes foram utilizadas para tais

marcações (amarelo, verde, rosa e azul), conforme a sua significação ou sentido. Por meio da frequência das diferentes mensagens elencadas das unidades de registro e marcação em cores nos textos, foi construído, de maneira artesanal, um quadro com divisão em pré-categorias das quais poderiam fazer parte.

Dessa forma, as pré-categorias se tornaram, então, em categorias nas quais foram elencadas mensagens provenientes das crianças com base nos registros das três fontes de evidência, de forma que pudessem ser codificadas e analisadas. Contudo, por serem de maior volume as mensagens provenientes da transcrição dos ateliês poéticos, estas acabaram por ganhar maior destaque ao longo da análise e discussão dos dados, porém, não interferindo nos resultados encontrados no estudo. A figura 16 sintetiza tais movimentos da análise de conteúdo até a categorização dos dados da pesquisa.

Figura 16 – Movimento até a categorização dos dados



Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Vejamos as categorias elencadas ao longo do processo de tratamento de dados da pesquisa:

- Categoria 1 - *Natureza do texto ou modo como ele se apresenta*: traz aspectos que se referem à apresentação do texto poético, características que são reconhecidas e evidenciadas pelas crianças.
- Categoria 2 – *Modo como a criança se expressa frente ao texto*: configura as impressões e/ou relações das crianças acerca do texto lido.
- Categoria 3 – *Emoções e sensações na recepção ao poético*: se refere às expressões verbais e não verbais da criança acerca de como o texto reverberou ou as provocou.

- Categoria 4 – *Desdobramento ou repercussões da interação com o texto poético*: traz os elementos não verbais, mas expressivos que reverberam a obra lida. Este quesito refere-se às produções realizadas no momento 4 e 5 do ateliê: *Ventilando e inventando* e *Roda dos ventos*.

Foram realizadas quatro categorias de análise que foram transformadas em outros três tópicos desta dissertação, os quais trazem o *corpus* para análise dos dados da pesquisa: a) *da natureza do texto*; b) *da expressividade da criança na recepção ao poético*; e c) *dos desdobramentos do poético no ser*, conforme a figura 17.

Figura 17 – Categorias para tópicos da dissertação



Fonte: elaborado pela autora (2022).

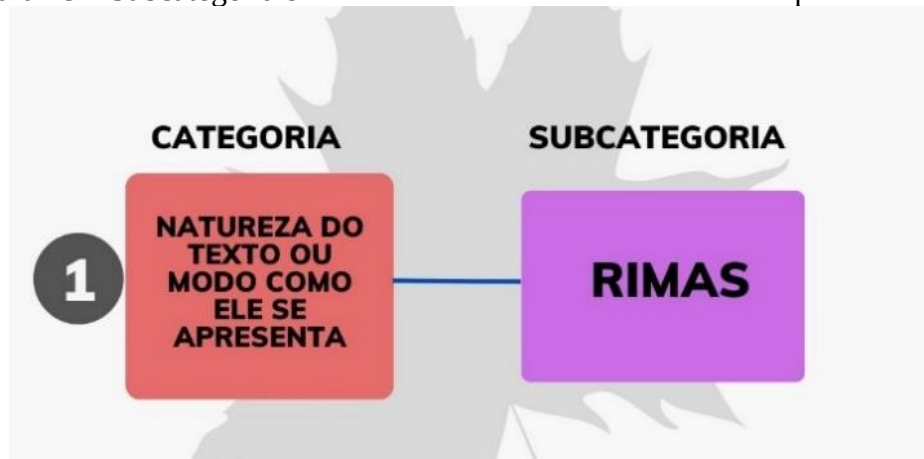
Diante da figura 17, notamos que as categorias 2 e 3 foram unificadas e se transformaram em um único tópico da dissertação, para que facilitasse a organização dos dados da pesquisa, ao mesmo tempo, porque tais categorias conversam entre si. Ainda, foram elaborados novos “títulos-resumo” que contemplam as categorias dos ateliês que emergiram das falas das crianças ou de passagens anotadas nos diários de campo da pesquisa.

6.1 DA NATUREZA DO TEXTO

Nesta seção, iremos apontar aspectos relativos à natureza do texto poético enunciados pelas crianças durante a pesquisa, que geram a primeira categoria de análise. Relembramos que os textos selecionados e lidos às crianças nesta pesquisa eram provenientes do PNLD Literário do ano de 2018, do gênero poema, como explorado no capítulo 4.

Um dos aspectos evidenciados pelas crianças na interação de todos os textos foram as rimas, em geral proferidas já na fase 2 do ateliê – *Reviravento do poema*. A rima é configurada como uma subcategoria, como mostra a figura 18.

Figura 18 – Subcategoria em “Natureza do texto ou como ele se apresenta”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Podemos conferir alguns dados acerca da subcategoria *rimas* nas falas transcritas das crianças:

Ateliê 1 – *Que bichos engraçados!*

João: *Tem rimas!*

Anita: *O livro é só de rimas!*

Marina: *Eu percebi que tem vários animais engraçados que fazem rima, tipo a girafa Sofia bebe água da pia!*

Ainda durante o primeiro ateliê, a pesquisadora pergunta:

Pesquisadora: *Tinha uma que dizia assim: O cavalo ventania tem muita valentia. Por que será que o nome do cavalo é ventania?*

Anita: *Pra rimar com valentia.*

Ateliê 2 – *Gato pra cá, rato pra lá:*

Neymar: *Esse livro tem rimas!*

Cristiano: *Tem muitas rimas!*

João: *Eu vi uma rima: que o gato e o rato rima.*

Marina: *Eu entendi que o nome do livro tem uma rima: Gato pra cá e rato pra lá. [...] eu acho que esse, essa rima que começou no livro, na capa do livro, ele fez ter rimas dentro do livro.*

Milena (fala gestualmente): *Eu enten... o livro, o nome do livro que como a Marina falou e daí essa rima teve... eu acho que essa, essa rima tem a ver com a história do livro.*

Ateliê 3 – Reviravento

Marina: *Eu senti uma sensação nesse livro, vi que ele tinha várias rimas com coisas de chuva, vento e me fez lembrar de hoje que tava bastante ventando, quando eu tava chegando de volta pra cá e tava começando a chover. (Mexendo no cabelo, passando as medeixas por entre os dedos).*

Anita: *Eu senti uma sensação que as rimas são bonitas.*

Pesquisadora: *Tipo como assim? Dá um exemplo Anita.*

Anita: *Algumas rimas são legais!*

Ateliê 4 – Curumimzice

Pesquisadora: *“Curumim acorda cedo dá comida pro seu xerimbabo toma banho de rio, sem medo mas fica longe do jacaré, que é bravo” Pode começar! A Marina vai falar um pouquinho.*

Marina: *Ele fala essas palavras pra rimar coisas com palavras de verdade. E eu percebi que tem várias rimas.*

Pesquisadora: *Tipo qual? Lembra de alguma:*

Marina: *Tipo... Acorda cedo... sim! Tipo aquele e toma banho no rio sem medo e longe dos jacarés âhhh...*

Maria Clara: *Bravos!*

Marina: *Bravo!*

Ateliê 5 – Que quintal!

Carolina: *Eu vi que o livro tinha várias rimas.*

Marina: *Eu vi eu tinha várias rimas.*

Anita: *Eu vi que tinha muito a mesma rima e era lá no fundo do quintal*

Rodolfo: *Eu escutei várias rimas da mesma coisa.*

Milena: *Eu vi que tinha muitas rimas tipo a Maria bate bate, bate a roupa no varal.*

Maria Clara: *Eu vi que tinha muitas rimas e o bebê faz nhém nhém nhém!*

Como podemos verificar nas expressões das crianças, a rima foi elemento constante em todos os ateliês. Nas falas transcritas, percebemos que as crianças apontaram que há rimas, mas não as citaram ou mesmo tentaram brincar com elas. Elas apenas pontuaram o que percebiam.

Bordini (1991, p. 63) argumenta que “em poemas para crianças pequenas, o esquema rítmico apresenta-se mais sincopado e simples e, para crianças maiores, se torna encantatório pela repetição de padrões ou por fluir ao ímpeto da dinâmica semântica.” Esse ritmo simples e melódico, com repetição de padrões, presentes nas rimas, foi percebido pelas crianças nos

textos lidos a elas, de maneira espontânea, sobretudo por meio das aliterações e assonâncias presentes em alguns versos. Um exemplo acontece na transcrição anterior, na qual vemos uma rima de palavra oxítona na fala de Maria Clara em: *Eu vi que tinha muitas rimas e o bebê faz nhém nhém nhém.*; e também na fala de Milena: *Eu vi que tinha muitas rimas tipo a Maria bate bate, bate a roupa no varal.*” Esse aspecto, notado também em outras falas das crianças, elevou a sonoridade por elas percebida em todos os ateliês.

Mas há que se compreender o ritmo e sua essência no poema. Paz (2012) pontua que o ritmo acontece em toda forma verbal e que sem isso não se constrói um poema, diferentemente da prosa. Esse ritmo dá sentido ao texto poético e ao poema. O ritmo junto a outros elementos do poema é que confere a potência ao poético. Talvez por isso, as construções poéticas voltadas à criança, olhando para o acervo utilizado para a pesquisa proveniente do PNLD Literário 2018, apresentem tais características: ritmo e associação com a métrica¹⁹, formando, muitas vezes, versos.

Em se tratando do PNLD Literário, também podemos problematizá-lo nesse sentido. O acervo do Programa, inclusive os livros selecionados para a pesquisa, são encontrados no guia como “gênero poema” e porque o Edital que orienta o acervo em questão não considera a poesia na sua especificidade. Sendo assim, o PNLD 2018 não indica a peculiaridade do poema, poesia ou mesmo, prosa poética, pois todos estão dentro do gênero poema. Se pensarmos em práticas de mediação e leitura em sala de aula, um professor que não tenha conhecimento na área de literatura infantil poderia confundir-se ao mediar um texto às crianças como sendo poesia, por exemplo. De novo, não é que um texto em prosa ou um poema não contenha poesia, mas nem sempre poesia acontece em verso ou mesmo em prosa, porque, segundo Paz (2012), poesia não é gênero textual, atravessa o texto.

É possível que seja difícil para o edital do programa do PNLD Literário ponderar todas as potencialidades da literatura visto que a literatura é complexa e, sobretudo, é arte. Ela subverte os padrões da língua, da norma, daquilo que é considerado por alguns como forma de poder. Ela vai além do que está posto no texto e necessita da interação com seu leitor ou ouvinte. É como Barthes (1978, p. 15) confessa: “essa trapaça salutar, essa esquiva, esse logro magnífico que permite ouvir a língua fora do poder, no esplendor de uma revolução permanente da linguagem, eu a chamo, quanto a mim: literatura.” Segundo Barthes, na literatura, a língua pode ser desviada e é o que acontece com a poesia e por isso ela vai além.

19 Segundo Paz (2012) “a única exigência do metro é que cada verso tenha sílabas e acentos requeridos.”

Voltando às rimas, outro fator que pode ter contribuído para a percepção das rimas nas falas das crianças, é que na fase 1 - *Ao sabor dos ventos poéticos*, do primeiro ateliê, no qual houve a preparação à recepção ao texto poético, foram feitos alguns questionamentos acerca de rimas, conforme o roteiro do ateliê (apêndice H). Podemos verificar alguns dizeres das crianças na transcrição que segue:

Pesquisadora: *O que é uma rima?*

Neymar: *Ah, é quando uma palavra que tem CO também tem CO no final.*

Marina: *Rima são coisas que tipo uma palavra termina com TO e outra também termina com TO tipo, to..., aí tipo... tipo pro-je-to, pá-ti-o. Entendeu? Começa com a letra e daí rima.*

Cristiano: *Rima é uma palavra parecida tipo cola-bola.*

Anita: *É uma palavra que termina com... que começa e termina com o mesmo som, com a mesma letra.*

Maria Clara: *Rima é alguma coisa que termina com uma letra no final: espina-fre, toma-te!*

Alice: *Uma rima é tipo feijão com macarrão. A mesma letra é combinada.*

Conhecendo as crianças participantes da pesquisa, pensamos que as rimas trazidas por elas foi reflexo de uma ação anterior, realizada durante um projeto escolar anual no qual já haviam conhecido sobre rimas e versos e que, por isso, surgiu nas suas narrativas, inclusive no momento inicial do ateliê. Ao longo dos ateliês realizados, a evidência das rimas proferidas pelas crianças nos remete a fala de Bordini (1991, p. 64), “o poema infantil põe a palavra em estado de evidência sensorial, tanto em si mesma como pelas combinações nos versos e na estrofe”.

Compreendemos, desse modo, que os textos poéticos para crianças pequenas trazem aspectos sonoros com ritmos e padrões são construídos de tal maneira para conquistar o pequeno leitor/ouvinte. Nesse sentido, pensando com Bordini (1991), as rimas provocaram um estado de alerta sensorial nas crianças, que procuravam por elas nos textos, sobretudo após o primeiro ateliê. É como se tais palavra “saltassem” aos seus olhos, ou melhor, aos seus ouvidos, já que apenas ouviam a leitura dos textos poéticos.

Sobre esse mesmo ponto, o relato do diário de campo do ateliê 1 também alerta para esse viés:

Neste ateliê, vali-me de questões sobre rimas na fase *Ao sabor dos ventos poéticos* como forma de mobilização para a recepção ao texto. Notei que com essa mobilização as rimas foram evidenciadas nas falas das crianças após a leitura do texto na fase *Ventilando pensamentos e emoções* do ateliê. Notei na fala das crianças que elas têm uma ideia proveniente de seus saberes anteriores sobre como uma rima é construída. Algumas delas trouxeram exemplos, como o caso de Marina que complementou sua fala no diálogo com a pesquisadora exemplificando uma rima conhecida, dizendo “Tipo aquela música da Sopa do neném que a gente fez com rimas um dia”. (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

O repertório prévio das crianças acerca da poesia ficou evidenciado em tal transcrição quando Mariana refere-se à canção *Sopa*²⁰ e, por isso, permaneceu como uma característica forte no reconhecimento do texto poético por parte delas. Transparece-nos que as rimas tenham soado como um mantra que se repetia nas estrofes dos poemas que escutavam, chamando a atenção das crianças pela sonoridade que tal repetição provocava ao longo do texto. Contudo, as crianças não definiram tais textos como poesia pois não fazia parte do repertório delas tal reconhecimento. Do mesmo modo, há de recordarmos, mais uma vez, que nem todo texto poético possui rima ou verso, conforme Paz (2012).

Por que, então, rima e verso não podem ser considerados poesia? Porque, segundo Paz (2012), a poesia pode ir mais além, pois tanto poema como uma prosa, podem emitir poesia. O poema poético é arte e criação proposital de seu criador, cheia de estilo e significados ou melhor, pluralidade de sentidos e imagens²¹. Portanto, para Paz (2012), o poema é a forma, já a poesia é a essência, o estado. É isso que faz do poema uma experiência poética.

Logo, em se tratando da natureza do texto poético, as crianças trouxeram a presença da sonoridade, como o foco na rima. Um aspecto que poderia explicar isso, é que o jogo de palavras e a sonoridade presentes nas rimas funcionou como uma brincadeira para as crianças, mesmo que não tenham percebido isso, de modo que se tornou algo fácil de ser percebido por elas, seja nos comentários realizados após a leitura do texto, ou por meio dos olhos arregalados, olhares entre eles ou expressões gestuais feitas durante a leitura do texto. Entendemos que as rimas cativam a criança, este ser que tem em si uma natureza brincante, que provoca a graça, o riso e encontro com o texto poético.

6.2 DA EXPRESSIVIDADE DA CRIANÇA NA RECEPÇÃO AO POÉTICO

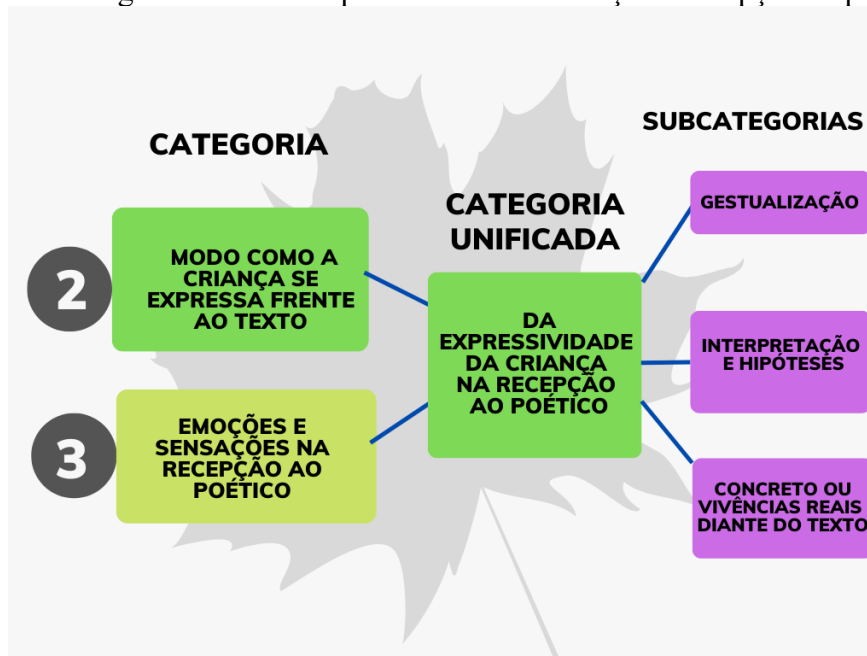
Provenientes das categorias emergentes 2 e 3 de análise, neste subcapítulo trataremos dos dados relativos a emoções e sensações proferidas ou expressadas não verbalmente pelas crianças no momento 2 do ateliê, *Reviravento do poema* e 3, *Ventilando pensamentos e emoções*, acerca dos ateliês de vivência poética.

20 A canção *Sopa* é de autoria do grupo musical brasileiro Palavra Cantada e pode ser conferida no seguinte link <https://www.youtube.com/watch?v=x5Dm5FcvIOw>.

21 Segundo Paz (2012, p.104) a imagem poética é “[...] figura real ou irreal que evocamos ou produzimos com a imaginação” que confere sentido dentro de sua própria lógica.

Nesta seção, são contempladas subcategorias, provindas da categoria unificada que mostram aspectos trazidos pelas crianças durante os ateliês relacionados à expressividade e recepção ao poético. Na figura 19, identificamos tais categorias:

Figura 19 – Subcategorias em “Da expressividade da criança na recepção ao poético”



Fonte: elaborado pela autora (2022).

Diante da figura 19, seguiremos os tópicos deste capítulo da dissertação com 6.2.1 *Gestualização*, 6.2.2 *Interpretação e hipóteses*, e 6.2.3. *Concreto ou vivências reais diante do texto*.

6.2.1 Gestualização

Em vários momentos dos ateliês, foi necessário reler trechos para ajudar as crianças a lembrar sobre o texto ou mesmo para a compreensão do mesmo. Havia crianças que ao falar sobre seu entendimento sobre a obra, gestualizavam enquanto falavam ou mesmo durante o momento em que ouviam o texto, mostrando sua interpretação para além do verbal, como pode ser conferido no relato do diário de campo (2021) do segundo ateliê: “Milena participou pela primeira vez do ateliê e era interessante notar que, nas suas falas, usava a expressão gestual para verbalizar seus pensamentos sobre a obra. Seus gestos pareciam ajudar a construir seu pensamento.”

Outro caso semelhante aconteceu já no primeiro ateliê, conforme o relato do diário de campo (2021): “Durante a leitura do texto, li o trecho ‘o galo tuco é lelé da cuca’ (Alguns riram e Maria Clara fez gesto com as mãos, girando o dedo na altura das orelhas nesse momento).”

O gesto efetuado por Maria Clara trouxe aquilo que entendera sobre o termo “lélé da cuca”, presente na obra, mesmo que não o tenha expressado verbalmente. Em outro momento, ao serem questionados sobre o que compreendiam sobre o termo “lélé da cuca, Maria Clara tentou argumentar algo relacionado à cabeça, mas referiu que não conseguia explicar falando.

No terceiro ateliê, as crianças apareceram com novas gestualizações, como por exemplo, quando argumentaram sobre o trecho da obra *Reviravento*:

muda de jeito e de direção
pode ser cortante como a tesoura
varre o chão sem vassoura
(TAVANO, 2018, p. 10-11)

Chamou a atenção a forma como algumas crianças utilizaram a linguagem corporal para potencializar suas compreensões, como vemos em parte da transcrição a seguir:

Pesquisadora: *O que quer dizer que ele pode ser cortante como a tesoura? O vento?*

Marina: *Porque quando tipo... quando uma coisa tem... (mostrando com as mãos) o vento é invisível, ele passa por essa coisa, ele pode cortar essa coisa (mostrando com gestos entre os dedos).*

Pesquisadora: *Cortar de verdade?*

Marina: *Não, de mentira! Tipo quando esse é o vento daí ele quer passar e não dá, tipo ele abre igual uma tesoura pra passar (mostrando com as duas mãos).*

Pesquisadora: *Ahh. Ele abre que nem uma tesoura pra passar.*

Pesquisadora: *E da outra parte? Varre o chão sem vassoura? Como que varre o chão sem vassoura?*

Anita: *Porque tem folha no chão e daí ele vai voando e deixa elas pro outro lado (fazendo gestos explicativos com as mãos).*

A linguagem corporal, no contexto dos ateliês, pode ser entendida como um estágio de expressão no qual ainda não temos a palavra para nomear a coisa ou a situação. O conhecimento está se construindo e ainda está no estágio do corpo, uma vez que a linguagem verbal não tem um termo – uma construção semântica e sintática para enunciá-la. No caso, a criança percebe mas ainda não consegue se manifestar verbalmente acerca do constatado. Sobre a construção do percebido, Benjamin, nesse ponto, alerta que a palavra ou gesto “nunca é somente comunicação do comunicável, mas é, ao mesmo tempo, símbolo do não comunicável” (2013, p. 72). Compreendemos, com base em Jobim e Souza (2008, p. 142), que “na visão de Benjamin, existe algo na linguagem que é comunicável, mas não é a própria linguagem, não se identifica com os conteúdos da linguagem, mas nela se manifesta”, sendo esse o caso da forma como as crianças expressaram-se por meio do gesto, porque havia sentido para elas.

No quinto ateliê, no qual foi lida a obra *Que quintal!* (2013), mais gestos apareceram para auxiliar as crianças no seu entendimento sobre o poema, tal como mostra o quadro 9:

Quadro 9 – Trechos do livro *Que quintal!*

CRIANÇA	Sensações acerca do texto “OLHA SÓ QUANTO BARULHO, LÁ NO FUNDO DO QUINTAL! - CAIU UM MAMÃO NO CÃO, CAIU E FEZ TCHIMBAU...” (p.10)
Patrícia	<i>Eu acho que, tipo, uma criança tava brincando e, na brincadeira, a criança caiu e deixou a mão cair no chão (mostra corporalmente colocando a mão no chão) e a criança foi junto.</i>
Maria Clara	<i>Quando a criança tava brincando, ele tava correndo, escorregou e botou a mão no chão (mostrou corporalmente colocando a mão no chão).</i>
Rodolfo	<i>Tchimbau é assim ó (bate com a mão no chão mostrando o barulho).</i>
CRIANÇA	Sensações acerca do texto “OLHA SÓ QUANTO BARULHO, LÁ NO FUNDO DO QUINTAL! - CHAP, CHAP, BATE O VENTO, NAS FOLHAS DO MILHARAL” (p. 19)
Lucas	<i>O vento bateu no milho... Bateu e aí levantou tudo! (mostrando com movimentos no braço esquerdo).</i>
Maria Clara	<i>O vento bate na folha e a folha cai no chão (mostra corporalmente, agachando-se e botando as mãos no chão).</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

A partir do quadro, observamos que as crianças relataram suas interpretações por meio de seus gestos e palavras. Percebemos como se utilizaram da linguagem corporal para suscitar ou complementar seu pensamento acerca do texto, sobretudo Maria Clara e Lucas.

Ainda sobre parte do livro *Que quintal!* (2013), apresentado no quadro 10, notamos novamente os gestos das crianças junto às suas falas.

Quadro 10 – Trecho do livro *Que quintal!*

CRIANÇA	Sensações acerca do texto “OLHA SÓ QUANTO BARULHO, LÁ NO FUNDO DO QUINTAL: - TUDO SE MEXE E REMEXE PARECE ATÉ CARNAVAL!” (p. 20-21)
Carolina	<i>Porque fica se mexendo!</i>
Anita	<i>Acho que os bichos mexem e remexem toda hora (faz movimento balançando os braços cruzados na frente do corpo). E parece carnaval! Parece que eles tão fazendo carnaval.</i>
Neymar	<i>Que o vento... que o vento vai às vezes desse lado (aponta pra esquerda) e às vezes vai desse (aponta para a direita).</i>
Maria Clara	<i>Eles se mexem tanto, que parece carnaval (mexendo nos cabelos).</i>
Cristiano	<i>Eu acho que eles mexem e depois eles remexem e parece carnaval.</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

A compreensão do enigma poético foi captada pelas crianças. Elas associaram o mexer e remexer à dança do carnaval. Inclusive Neymar, após ter ouvido mais alguns colegas falando

sobre isso, protagonizou uma cena de se remexer sentado na sua cadeira, como se “dançasse sentado”, potencializando seu entendimento sobre o trecho lido.

Se pensamos e compreendemos a criança como um todo, identificamos que, em seu desenvolvimento, a criança é corpo e mente ao mesmo tempo. Não que o adulto não seja, mas o corpo, o gesto, a expressão não verbal ficam mais evidentes. Criança é corpo e esse corpo fala, portanto é parte da sua linguagem. Paviani (2012, p. 77) pontua que “tanto corpo como a linguagem são elementos de desenvolvimento e formação” e que “o sujeito é constituído, a partir da educação do corpo e, simultaneamente, educação linguística.” Ora, as crianças pequenas demonstram que são sujeitos e são corpos que falam, que se expressam e nem sempre pela linguagem verbal. Entendemos que seus gestos, como parte da linguagem, potencializam a expressão da criança, como um complemento ou como uma organização de seu pensamento. Portanto, proporcionar que uma criança possa se expressar de ambas as formas é propiciar seu desenvolvimento.

E quanto aos silenciamento, daquelas crianças que não se expressaram ou que não gestualizaram? Fizeram-se presentes nos ateliês, ouviram as discussões das demais, mas não se comunicaram? Pois bem, entendemos com Paviani (2012), que os silêncios também falam. Há um lugar para os silêncios que dizem coisas sem se expressar, que contam aquilo que a criança sente, compreende e entende, ou talvez não entenda e não compreenda. É possível que algumas crianças tenham silenciado porque concordaram com o que foi trazido pelos colegas. Talvez não tenham falado por timidez, porque não queriam sua exposição ou porque tinham algum receio de falar. Não um receio no sentido de medo aterrorizante, mas um receio no sentido de preservar suas sensações acerca das obras. Lembramos que as crianças eram totalmente livres para participar nos ateliês, do seu jeito, sem normatizações rígidas (apenas combinações) e sem julgamento de certo ou errado. Foram respeitadas na sua vontade de se comunicar verbal ou não verbalmente.

Outra hipótese que podemos fazer é relacionada às marcas da escolarização. Mesmo se tratando de ateliês poéticos realizados com crianças pequenas, com pouca vivência escolar, talvez, em algum momento, algumas tenham vivido julgamento de certo ou errado, de hora certa para falar, de serem julgadas se não atingiram o esperado, interferindo, assim, no seu modo de comunicar diante do texto.

Por fim, entendemos que as crianças se comunicaram, a partir do texto poético ouvido nos ateliês, por meio do seu corpo, visto que essa é uma das formas de linguagem mais intensas na infância. A linguagem corporal, gestual e até seus silêncios comunicaram e podem ser entendidos como signos de expressão não verbal.

6.2.2 Interpretação e hipóteses: *Marimarizeiro é um pé de feijão!*

Dentro da subcategoria *Interpretações e hipóteses*, percebemos como o texto propiciou a compreensão ou moveu as crianças às emoções. Tais dados podem ser conferidas em trechos transcritos dos ateliês que traremos para a discussão. Ressaltamos que nesta seção não são levantados dados de recolha documental e dos diários de campo, tamanha a quantidade de dados da pesquisa. Foi necessário selecionar dados com maior relevância dentro da subcategoria de análise.

No primeiro ateliê, no qual utilizamos o texto do livro *Que bichos engraçados!* leu-se a seguinte frase às crianças: “O galo Tuca é lelé da cuca.” (2018, p. 9). Foi então que a pesquisadora indagou:

Pesquisadora: “O galo Tuca é lelé da cuca.” O que será que quer dizer isso?

Marina: *Lelé da cuca significa que é maluquinho.*

João: *Porque ele gosta de cuca.*

Neymar: *Que ele é doidinho da silva.*

Cristiano: *Porque ele é muito gordo e muito maluco.*

Observando as respostas dadas pelas crianças, notamos que algumas delas compreenderam o significado do termo “lelé da cuca”. As crianças associaram o significado do texto a partir de algo que já conheciam ou já ouviram falar, relacionando ao termo “maluco” e “doido”. Até o jeito de expressar pode ser notado com os diminutivos destas palavras ou gírias como o caso do “doidinho da silva” proferido por Neymar. João, por outro lado, associou “cuca” ao alimento cuca, uma espécie de bolo ou pão doce comumente consumido na região da cidade onde o estudo foi realizado.

Interessante notar que as crianças fizeram relações com termos que talvez já fossem do seu conhecimento mas, ao mesmo tempo, também apareceu quem tivera uma imagem poética diferente diante do texto, como o caso de João, que relacionou a cuca (cabeça) à cuca (pão doce). Segundo Paz (2012, p. 30), isso aconteceu porque “palavras, sons, cores e outros materiais sofrem uma transmutação quando ingressam no círculo da poesia. Sem deixar de ser instrumentos de significação e comunicação, transformam-se em outra coisa.” O leitor, nesse caso, o ouvinte, pode significar o texto do seu modo, a partir de suas vivências, e, talvez por isso, para João a cuca (pão doce), fez sentido para ele e por isso foi a imagem poética construída por ele. Corroborando Paz, com base em Benjamin (2013), atentamos que no caso de João, sua linguagem não coincidiu com seu significado linguístico naquele instante, mas foi de alguma

forma, comunicada por ele. Nesse sentido, essa hipótese de João foi válida pois tratava-se da compreensão de uma criança pequena em formação.

No ateliê 2, com a obra *Gato pra cá e rato pra lá* (2014), algumas falas das crianças foram relevantes para conhecer o seu entendimento acerca da obra e das emoções provocadas por elas. Ao reler a página 19 do livro (figura 20), do qual as crianças não tinham acesso às ilustrações, as crianças trouxeram suas expressões acerca do texto:

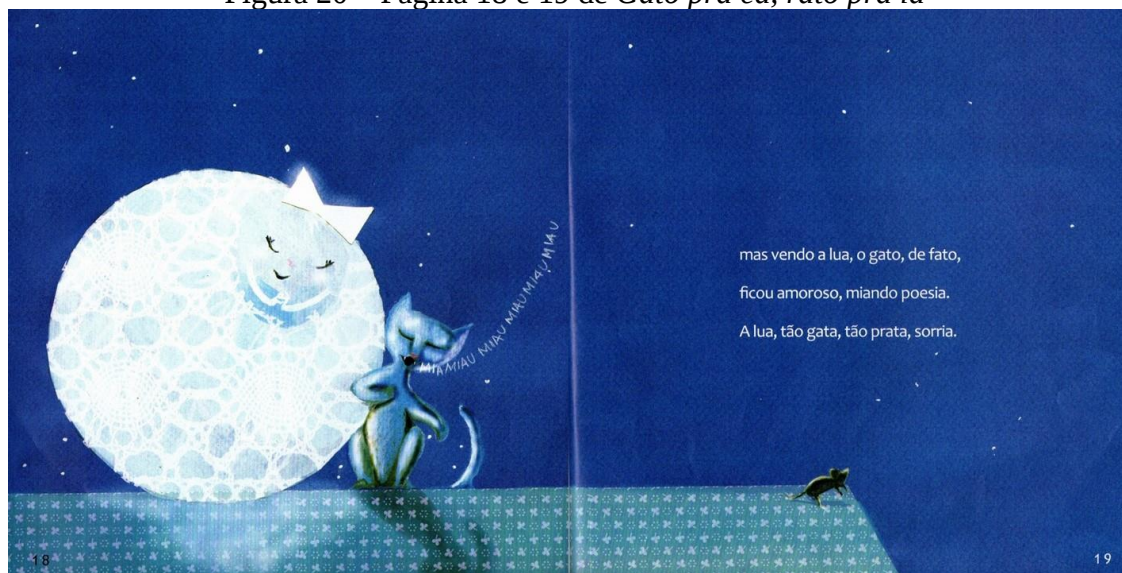
Pesquisadora: Na página 19 diz assim ó... “Mas vendo a lua, o gato, de fato, ficou amoroso, miando poesia. a lua, tão gata, tão prata, sorria.” O que quer dizer essa parte que o gato ficou amoroso miando poesia? O que isso quer dizer?

Milena (levanta a mão): Porque a lua soltou alguma coisa pro gato ficar com pena do gato.

Marina: Por causa que eu acho que a lua soltou amor pro gato ter pena do rato.

Neymar: Sim! Porque o gato achou a lua tão bonita que ficou amoroso.

Figura 20 – Página 18 e 19 de *Gato pra cá, rato pra lá*



Fonte: reprodução realizada pela autora com base em Ortof (2014, p. 18-19)

Ao retomarmos as falas das crianças sobre o trecho apresentado na figura 20, identificamos que, sem perceber, fizeram uma interpretação da imagem poética. Elas adentraram a poesia do texto, não com o olhar ou entendimento de um adulto, mas de uma criança pequena. Milena considerou que a lua teria passado algo (não soube dizer que algo era esse) para que o gato tivesse pena do rato; Marina concordou e acrescentou que esse algo seria o amor, o que mostra que ela compreendeu a palavra “amoroso” vinda na sequência do texto. Já Neymar relatou a conquista do gato pela lua, que a achou linda, ficando amoroso, nesse caso, transmitindo amor tanto pela lua quanto pelo gato. Diante de tais falas, percebemos que as

crianças fizeram relações com as palavras contidas no próprio texto ouvido, que demonstram a atenção delas diante da escuta da obra, permitindo tal experiência poética.

E ainda, na continuidade do ateliê 2, relembramos a emoção de Anita (notada no tom de voz embargado que tinha) com sua percepção acerca do texto com a seguinte fala, que se refere também ao trecho da página 19:

Anita: *Eu acho que a lua veio colocar...e deixou amor pro gato.*

Pesquisadora: *A lua veio....*

Anita: *E acho que deixou amor pro gato.*

Pesquisadora: *Ahhh. Vocês ouviram? Ela disse que ela acha que a lua veio e que deixou amor pro gato.*

Anita: *Porque ele miou.*

Anita também recriou a imagem poética compreendendo que a lua teria conquistado o gato e que fez com que o animal ficasse amoroso, transformando-o em um gato bom, complementando o entendimento dos colegas proferido antes dela. Anita adensou seus sentimentos perante a obra, dizendo:

Anita: *Eu senti amor nessa rima.*

Pesquisadora: *Por quê?*

Anita: *Por causa que o gato...porque ele deixou o rato com mais vida.*

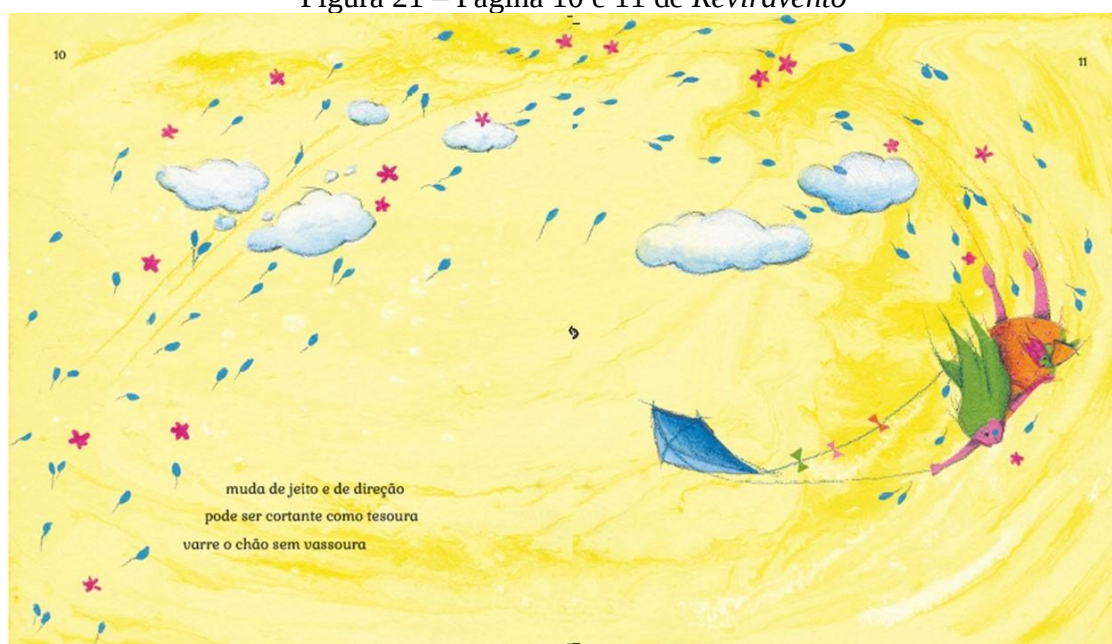
Um olhar mais atento sobre a obra foi trazido por Anita. Talvez por ser uma menina sensível, carinhosa e até porque gosta muito de animais²², ela aflorou um sentimento de vida e amorosidade no momento que o gato ficara encantado pela lua, libertando o rato. Ela significou a imagem poética presente no texto, sobretudo quando disse que o amor do gato deixou o gato com mais “vida”. Ela fez uma relação mais complexa do amor com o sentimento de vida, não no sentido apenas de estar vivo, ou no tempo de vida, mas no sentido de experiência. Paz (2012, p. 32) assegura: “Cada leitor procura alguma coisa no poema. E não é nada estranho que a encontre: já tinha dentro de si.” Pensamos que Anita, pelo seu modo de ser, de ver, de olhar e sentir o mundo sensivelmente, conseguiu fazer esta relação, essa imagem poética, porque é um sentimento que já era dela. O texto manifestou aquilo que ela tem de melhor, que é sua sensibilidade e empatia pelo outro. Ainda, aprofundando essa ideia, temos Vigotski (2009) que faz essa relação entre imaginação, realidade e caráter emocional, demonstrando que as emoções

²² Anita, como aluna da professora pesquisadora que a acompanhou durante o ano letivo, sempre relatava sua apreciação por animais nas suas interações e brincadeiras, assim como demonstra seu modo de ser e estar no mundo.

e sentimentos são passíveis de suscitar imagens. É um misto de emoções e experiências que fomentam significações. Talvez por isso, ao falar sobre a obra, Anita também embargara sua voz, porque seu sentimento ultrapassou a linha da interpretação da imagem poética, mas externou uma reação corporal genuína. Dito de outra forma, os sentimentos dela influenciaram na sua imaginação e na criação da imagem poética.

No terceiro ateliê, as crianças trouxeram algumas percepções interessantes acerca de trechos da obra *Reviravento* (2018), um poema sobre o vento, como pode ser conferido novamente no diálogo completo sobre o texto das páginas 10 e 11 (figura 21).

Figura 21 – Página 10 e 11 de *Reviravento*



Fonte: Reprodução de parte da obra de Tavano (2018).

Pesquisadora: O que quer dizer que ele pode ser cortante como a tesoura? O vento?

Marina: Porque quando tipo... quando uma coisa tem... o vento é invisível, ele passa por essa coisa, ele pode cortar essa coisa.

Pesquisadora: Cortar de verdade?

Marina: Não, de mentira! Tipo quando esse é o vento daí ele quer passar e não dá, tipo ele abre igual uma tesoura pra passar (demonstrando com gestos nas mãos).

Pesquisadora: Ahh. Ele abre que nem uma tesoura pra passar.

Cristiano: Que ele atravessa as coisas... Que nem uma faca.

Pesquisadora: Que nem uma faca? É?

Cristiano: Se tu joga, ela finca. E se tu joga no papel ela fura.

Pesquisadora: E da outra parte? Varre o chão sem vassoura? Como que varre o chão sem vassoura?

Anita: Porque tem folha no chão e daí ele vai voando e deixa elas pro outro lado.

Carolina: Tipo o vento varre as folhas para o lado.

Pesquisadora: Mais alguém quer falar essa parte? "Pode ser cortante como a tesoura varre o chão sem vassoura" O que quer dizer isso? Mais alguém?

Neymar: Sim!

Pesquisadora: Como?

Neymar: Tipo quando uma coisa tá num lado do chão o vento leva pra outro lugar.

Cristiano: O vento só consegue levar coisas leves.

Pesquisadora: *Mas ele usa a vassoura?*

Anita: *Não!*

Pesquisadora: *O que ele usa?*

Marina: *Ele!*

Durante este diálogo, as crianças trouxeram seu entendimento acerca do poético presente na obra, do simbolismo ou enigma usado nas palavras. Podemos ver no enunciado transcrito que uma criança foi complementando a ideia da outra na sequência. Na parte inicial do trecho, Marina explicou que o vento seria cortante como uma tesoura porque ele pode cortar, segundo ela, “de mentira”, ou seja, não da forma como uma faca ou uma tesoura cortaria um objeto. Ela compreendeu que o vento pode atravessar, ela fez essa construção e até demonstrou realizando gestos. Cristiano complementou dizendo que seria como uma faca, fazendo a relação com a possibilidade de transpassar, de furar algo, usando uma construção mais concreta, porém inequívoca no seu ponto de vista, pois para ele fazia sentido.

Na sequência do diálogo, conversaram sobre o trecho em que o vento varreria o chão sem vassoura. Neymar interpretou a imagem, explicando que o vento leva as folhas de um lado para outro, para outro lugar. Cristiano ponderou comentando que o vento faria isso apenas com coisas leves. A pesquisadora instigou-os, questionando se isso seria com uma vassoura, uma vassoura real. Anita como que debochando da pesquisadora, respondeu que não e, em seguida, Marina explica que o vento usa a ele próprio.

Em ambos os casos, a imagem poética foi vivida por meio das experiências prévias das crianças. Elas acessaram o conhecido para fazer tais significações diante da obra poética. Já observaram o vento, sentindo-o na pele, observando-o na natureza para trazer tais argumentações feitas, aliás, foi proporcionado um uma ação mobilizadora para o texto no primeiro momento do ateliê no qual interagiram com o vento em sua pele ou com a ação do vento propiciado pelo movimentar de um leque em bolinhas de crepom que estavam dispostas sobre a mesa. Assim, elas saíram da zona do concreto total, daquilo que estava ali posto no texto, com aquelas palavras usadas propositalmente pela poeta, e fizeram a sua construção, a decifração do enigma poético.

Mas não é só das experiências vividas que as crianças fizeram essa interpretação. As crianças com seu ouvido apurado, fizeram construções também com base na sua imaginação. Segundo Vigotski (2009), existe uma dependência da imaginação com a experiência anterior, ou seja, a experiência anterior aflora a imaginação e a criação. Criação essa que em nosso entendimento não se refere somente à criatividade, mas à fabulação, à própria decifração de enigmas, de imagens poéticas. Ele pontua que “é preciso uma grande reserva de experiência

anterior para que desses elementos seja possível construir imagens” (VIGOTSKI, 2009, p. 24). Sendo assim, quanto mais experiências, mais imagens a criança será capaz de desvendar, porque propicia sua imaginação.

No quarto ateliê, no qual o texto da obra *Curumimzice* (HAKIY, 2014), algo inusitado se fez presente no texto lido às crianças: palavras ou termos da cultura indígena. Por mais que tais palavras fugissem do repertório delas, em alguns momentos, elas fizeram suas interpretações acerca de tais palavras, *hipotetizando* sobre elas, trazendo o seu significado acerca delas. O curioso foi que uma das crianças, Marina, conseguiu perceber que *xerimbabo* significava o animal de estimação do curumim. A própria palavra *curumim* era desconhecida pelas crianças. Foi necessário mostrar a capa do livro para ajudá-las na composição e entendimento sobre a obra, ainda no momento inicial do ateliê – *Ao sabor dos ventos*. Nesse instante, a maioria percebeu que se tratava de um índio. Vejamos adiante alguns trechos do diálogo realizado no ateliê acerca da palavra *xerimbabo*, já no momento 2 do ateliê – *Reviravento do poema*, que aparece da figura 22:

Figura 22– Página 10 e 11 de *Curumimzice*



Fonte: Reprodução de parte da obra de Hakiy (2014).

Marina: E também eu percebi que eu acho que o *xerimbabo* é um tipo de animal que é o animal de estimação do curumim.

Pesquisadora: Como é que tu percebeu isso? Que o *xerimbabo* é um tipo de animal?

Marina: Por... Eu pensei que podia ser um animal porque ele disse no final que ele dá comida pro *xerimbabo* e a minha vó faz a mesma coisa com a cachorra dela: ela acorda de manhã cedo e dá comida pra cachorra dela.

Anita: Ele deve gostar muito do cheiro porque o nome parece que tem um cheiro.

Marina transitou por suas vivências pessoais e conhecimentos sobre animais de estimação e o tratamento dado a eles para construir sua compreensão acerca de uma palavra

desconhecida. Já Anita partiu de uma hipótese sonora de uma palavra de significado conhecido, associando *xerimbabo* a cheiro. Mais uma vez as crianças trouxeram a experiência aliada à imaginação. Transparece-nos que Marina teria um repertório de vivências maior para alcançar o significado de *xerimbabo*. Ela precisou imaginar a partir do que vivera e criou o significado, aproximando-o do significado real da palavra. Já Anita, parece ter “brincado” com a sonoridade da palavra usando-a como possibilidade de interpretação.

A pesquisadora também releu outros trechos da obra, sendo que um deles acontece neste diálogo:

Pesquisadora: *“Mas o que ele mais gosta de fazer é subir no pé de marimarizeiro com um sorriso certo, tudo pode acontecer. Curumim da floresta não tem medo de banzeiro”*

Rodolfo: *Marimarizeiro é um pé de feijão!*

Marina: *Eu acho que um pé de marimarizeiro é um tipo de árvore que ele gosta de subir. O curumim, ele gosta de... Esse tipo de curumim, eles gostam de subir. Eu acho que essa árvore é a que tá na capa.*

Cristiano: *Eu acho que é uma árvore que eles gostam de subir porque ela tem bastante galho, ela é alta.*

Uma curiosidade neste diálogo é que imediatamente as crianças passaram a tentar decifrar a palavra desconhecida. Talvez esse enigma fizesse parte da “brincadeira” do ateliê. Mais uma vez, Marina foi certa na sua impressão acerca do texto lido, significando a palavra *marimarizeiro* a uma espécie de árvore. Cristiano concordou com ela, trazendo elementos da árvore que criara na sua imaginação: “tem bastante galho e é alta”. Marina relatou que associou a árvore à capa da obra, embora na capa não houvesse referência à árvore, mas sim a uma pena de pavão. De todo jeito, foi assim que ela significou a palavra desconhecida e, sem querer, foi assertiva de modo que, posteriormente, todos os participantes concordassem com a percepção dela.

O livro em questão contém um glossário na página 19 com o significado de palavras indígenas desconhecidas, mas não foi lido às crianças de início para que pudessem notar como seriam suas reações. Posteriormente, esse momento foi realizado, possibilitando que Marina ficasse orgulhosa pela sua assertividade quanto às palavras *xerimbabo* e *marimarizeiro*.

Sobre as sensações acerca da obra *Curumimzice*, relatadas no terceiro momento do ateliê, as crianças fizeram o seguinte relato:

Marina: *Eu senti felicidade e amor porque felicidade... eu vi que o curumim era muito feliz, legal, agitado, brinca, se diverte. E a vida dele pode ser bem legal! Eu senti também amor porque o curumim tinha bastante amor pelo bichinho dele.*

Carolina: *Eu senti que o curumim é bem divertido!*

Anita: *Eu senti que ele é muito animado e gosta de fazer muitas coisas legais e nunca tá triste.*

Milena: *Eu senti que tava hipnotizada.*

Pesquisadora: *Tu tava hipnotizada?*

Milena: *Eu tava hipnotizada com a história.*

Pesquisadora: *Com a história? Por quê?*

Milena: *Porque eu pensava... o que será que é? O que será que tem a ver? E se fosse assim?*

Nas falas das crianças, notamos que o poema trouxera uma sensação de felicidade e divertimento. Milena relatou que se sentiu hipnotizada e, da forma como falou, essa sensação que tivera pode ter sido ocasionada pela necessidade de decifração de palavras desconhecidas que apareciam no texto, provocando-lhe maior atenção e vontade de descobrir ou desvendar os mistérios contidos no poema. Seria essa uma forma de fabulação, da construção de uma fantasia? Milena não trouxe mais elementos em sua fala, mas ficou pensativa. De todo jeito, como refere Vigotski (2009, p. 30) “tanto o sentimento quanto o pensamento movem a criação humana” e talvez a criação de Milena, nessa situação, estaria ainda se fazendo, se construindo, diante da sua emoção e de seu pensamento.

Seguimos para o quinto e último ateliê sobre a obra *Que quintal!* (2013), no qual as crianças se expressaram na leitura de pequenos trechos selecionados. Alguns desses trechos são trazidos no quadro 11 juntamente com a fala das crianças:

Quadro 11 – Trecho do livro *Que quintal!* (p. 10)

CRIANÇA	Sensações acerca do texto “OLHA SÓ QUANTO BARULHO, LÁ NO FUNDO DO QUINTAL! – CAIU UM MAMÃO NO CÃO, CAIU E FEZ TCHIMBAU...”
Milena	Depois de um período de silêncio diz: <i>Eu tô pensando que o mamão caiu no chão e ele caiu junto</i> (referindo-se a um personagem que nem mesmo aparece).
Patrícia	<i>Eu acho que, tipo, uma criança tava brincando e, na brincadeira, a criança caiu e deixou a mão cair no chão</i> (mostra corporalmente colocando a mão no chão) <i>e a criança foi junto.</i>
Maria Clara	<i>Quando a criança tava brincando, ele tava correndo, escorregou e botou a mão no chão</i> (mostrou corporalmente colocando a mão no chão).
Cristiano	<i>Eu acho que ele tava comendo um mamão e tava correndo e daí escorregou e caiu. Eu acho que ele... Eu acho que ele se pendurou numa árvore que era um coqueiro e daí, ã, caiu e, ã, ele resvalou. É, ele resvalou no galho ã, daí, ã, era uma árvore, ã, daí, quer dizer, era uma árvore de limão...de mamão! Não! Ele tava segurando um mamão, daí ele caiu e o mamão foi parar na janela da casa e fez... daí a vovó gritou: _Tchimbau! (rindo).</i>

Rodolfo	<i>Tchimbau é assim ó</i> (bate com a mão no chão mostrando o barulho).
---------	---

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

As narrativas das crianças acerca deste trecho do texto apontam suas hipóteses sobre o significado daquilo que ouviram. Patrícia e Maria Clara compreenderam que seria a mão do curumim que caíra no chão, o qual demonstraram corporalmente, repetindo o gesto diante da pesquisadora. Milena e, de certa forma, Cristiano associaram “tchimbau” ao barulho de uma possível queda de um personagem (que não aparece na história). Cristiano compreendeu que havia um mamão (fruta) no trecho. Já Rodolfo associou o “tchimbau” ao barulho da queda do mamão.

O curto trecho trazido, em sua simplicidade, contém um desafio que foi, como um jogo, transformado em enigma poético. Huizinga (1999) pontua que desde a poesia arcaica, há tom lúdico na forma de expressá-la. Ludismo nem sempre ligado à brincadeira, mas às situações de luta simbólica, luta enigmática. Imaginamos que o enigma foi captado pelas crianças nesse tom de brincadeira e elas parecem ter gostado desse jogo provocativo suscitado nos ateliês poéticos, porque são crianças e crianças gostam de brincar, fazem parte da sua constituição.

As crianças, em suas narrativas, recriaram o sentido do texto por aquilo que já falamos: pela imaginação. Vigotski (2009) argumenta que quando se cria algo novo, há atividade criadora. Dito de outro jeito, as crianças recriaram sentidos para o texto lido, significando-o a seu modo, e para isso, valeram-se de sua memória, de conhecimentos prévios e, em alguns casos, até de reprodução da fala dos colegas, porque houve o caso de imitação do gesto de interpretação de Patrícia e Maria Clara. Em geral, as crianças pequenas se expressam e criam mais em suas brincadeiras, conforme Vigotski (2009), mas também podem criar em outras situações, tais como a vivida neste ateliê.

As interpretações e hipóteses construídas e proferidas pelas crianças tanto de modo verbal como não verbal apontam que elas usaram das suas vivências prévias, da imaginação, da criação e, em alguns momentos, da brincadeira (mesmo que sutil), para tecer o significado contido nos textos. Além disso, a escuta atenta e o roteiro previamente elaborado auxiliaram na busca das significações por parte das crianças.

6.2.3 Concreto e vivências reais diante do texto: *Quando a janela tá aberta o vento vem e tira tudo do lugar.*

Alguns dos elementos que apareceram nos dizeres das crianças ao longo dos ateliês, foram elementos concretos, ligados às suas vivências. Ora, isso já ocorreu na seção anterior, *Interpretações e hipóteses*, mostrando o quanto as experiências funcionam como base para as crianças. Porém, nesta seção isso fica mais evidente, pois as crianças associaram suas lembranças ou sentimentos à obra perante aquilo que lhes era familiar, mais conhecido, parte de suas experiências de vida. Por isso, o concreto e vivências reais diante do texto se configuraram como uma subcategoria de análise neste estudo. Algumas dessas evidências são aqui trazidas, como quando Marina verbalizara sua emoção após ouvir a obra *Gato pra cá, rato pra lá* (2014) no segundo ateliê:

Marina: *Eu senti saudade.*

Pesquisadora: *Saudade? Saudade de quem?*

Marina: *Do gato da minha vó. Eu brincava com ele e dava comida.*

Pesquisadora: *E o que aconteceu com o gato da vó?*

Marina: *O gato da vó não veio mais porque ele mora lá em...âaaa. Lá em Chapecó!*

Pesquisadora: *Ele desapareceu e não voltou mais pra casa?*

Marina: *Não! Ele tá ainda lá só que eu nunca mais vi ele e não posso dar comida porque eu nunca mais fui pra lá.*

Marina acessou o íntimo de si para referir a saudades que sentia do gato da vó que vive em outra cidade. Entendimentos como esse foram comuns nos ateliês, inclusive já no primeiro, quando perguntamos se o texto fazia com que lembrassem de algo, ou de um acontecimento ou sensações afetivas. As crianças também falaram de situações reais acerca do texto, tal como pode ser conferido no quadro 12.

Quadro 12 - Sensações e pensamentos acerca da leitura do livro *Que bichos engraçados!*

CRIANÇA	Sensações acerca do texto
Marina	<i>Eu lembrei da cachorrinha da minha vó que se chama Amora. Eu senti a falta do Beto Carrero que tinha vários animais.</i>
Anita	<i>Eu lembrei de uma amiga do meu pai que amava girafas. Eu lembrei que fui no zoológico e vi um macaco. E eu lembro uma onça que eu vi. Saudade do zoológico.</i>
Maria Clara	<i>De quando a gente foi viajar num lugar eu vi uma girafa, no Beto Carrero!</i>
Cristiano	<i>Eu lembrei da Sofia!</i>
João	<i>Senti a falta do zoológico.</i>
Patrícia	<i>Eu lembrei de plantar na horta do vô.</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Marina associou a frase do texto “A leoa Cora gosta de torta de amora” com a cachorrinha da avó de mesmo nome. Anita, Maria Clara e João lembraram de animais que vivem no zoológico. Patrícia relacionou o texto com a ação de plantar na horta do avô e, mesmo parecendo que a sua resposta fosse desconexa da proposta do texto, não podemos dizer que ela não teve sensações genuínas. No geral, as crianças se expressaram a partir daquilo que são, que fazem parte de seu universo e conhecem. Esse universo, essa aproximação que elas fazem com o que conhecem, é o que Vigotsky (2008) chama de zona de desenvolvimento proximal. A criança parte daquilo que conhece pelas suas interações e as utiliza para compreender, interpretar e aprender, sejam palavras, contextos e, no futuro, formar conceitos. A criança não é capaz de formar conceitos, quanto mais complexos na idade de 5 anos, mas seus conhecimentos prévios, por meio das interações que faz com pessoas do seu círculo, do ambiente em que vivem, ajudam-na a criar hipóteses, a fazer perguntas (mesmo que não expressadas) e a fazer relações, que nem sempre são complexas, inclusive quando se trata de entendimento de um texto, nesse caso, o texto poético.

Outro ponto, que é uma peculiaridade do livro *Que bichos engraçados!* e que chamou a atenção das crianças foi a presença de personagens que são animais, os bichos. Os animais, segundo Zilberman (2005), são frequentemente usados na literatura infantil de forma que simbolizem a criança propriamente dita. Assim, poetas, escritores têm esse costume de valerem-se dos animais tanto para cativar como para aproximar a criança da obra literária. Entendemos que foi o que aconteceu com a audição do poema. Os animais presentes no texto atuaram na criação de situações cômicas e lúdicas que despertaram a identificação ou relações a partir da história de vida das crianças com os animais, propiciando tais reverberações, espontâneas.

Sobre a obra *Reviravento*, ouvida no terceiro ateliê, as crianças citam sensações ou emoções acerca do texto lido, como podemos visualizar no quadro 13:

Quadro 13 - Sensações e pensamentos acerca de *Reviravento*

CRIANÇA	Sensações acerca do texto
Maria Clara	<i>Quando a janela tá aberta o vento vem e tira tudo do lugar.</i>
Neymar	<i>O vento leva as coisa pras pessoas.</i>
Cristiano	<i>Quando tá um dia muito quente ele tá me esfriando quando eu tô com calor.</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

As três crianças citadas no quadro 13 verbalizaram sensações relacionadas ao texto lido. Por meio das suas falas, é percebido que se conectaram às sensações das suas vivências, daquilo que já experimentaram em algum momento da sua vida relacionadas ao vento. Como podemos notar, tal situação pode ser entendida também pelo conceito da zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKY, 2008), o que nos faz pensar acerca da importância das interações de crianças de tenra idade com inúmeras possibilidades de exploração e interação, seja no seio familiar, seja na escola, seja por meio de outras obras literárias com as quais já tiveram contato. Tais interações favorecem o desenvolvimento das crianças no que se refere a potencializar seu pensamento e sua linguagem. Elas constroem relações, fazem hipóteses e, mesmo fazendo sentido ou não, exercitam o seu pensar. Aqui elas trouxeram sensações e emoções acerca da obra que ouviram, de uma forma concreta, mas com sentido real.

No quinto ateliê, as crianças relataram suas emoções e pensamentos acerca do texto ouvido, trazendo mais argumentações como expostas no quadro 14.

Quadro 14 – Emoções e pensamentos

CRIANÇA	Emoções e pensamentos acerca do texto
Marina	<i>Eu fiquei relaxada! Por causa eu fiquei ouvindo e eu ouvi várias rimas e várias coisas que me deixaram calma. E também eu fiquei, eu fiquei bem calma por causa que eu tava com a perna assim, na pose de meditação (repetindo a postura).</i>
Patrícia	<i>Quando falou de cachorro eu lembrei da cachorra da minha vó e também porque eu também relaxei com essa história por causa que eu fechei o meu olho. Eu lembro quando eu brinco com o meu primo lá na casa da minha vó. É muito bom! A gente brinca com brinquedo na piscina.</i>
Maria Clara	<i>Lembro quando eu pulei corda e pega-pega com o primo.</i>

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022)

Mais uma vez, as lembranças ou emoções geradas pelas crianças são remetidas a contextos de vivências delas na família (quintal, vó, primos, brincadeiras). Marina discorre acerca do seu relaxamento via escuta das rimas e sua posição de meditação (sentada sobre os isquios com “pernas de índio”), também pode remeter a alguma situação familiar, vivida ou consumida visualmente pelas telas²³.

²³ O termo “telas” refere-se ao consumo das mídias via televisão, *tablets*, *smartphones* entre outras, acessadas pelas crianças de hoje.

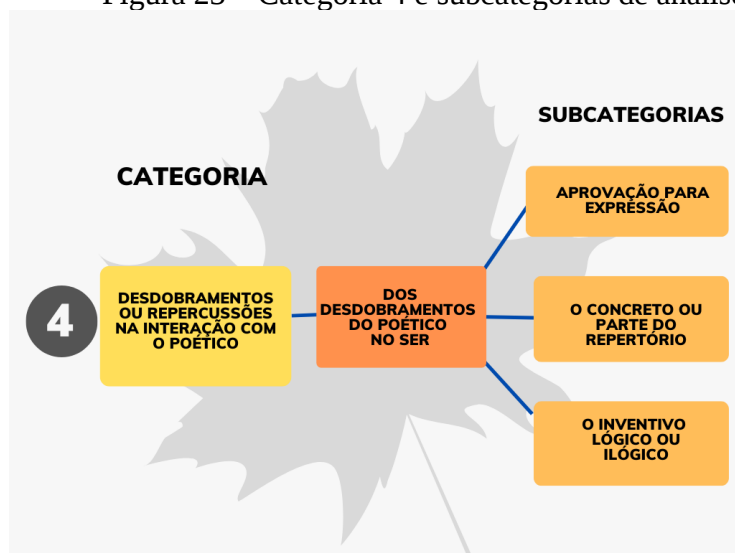
As vivências reais das crianças, ligadas àquilo que percebem e sabem nomear ou dizer por meio dos acontecimentos vividos, fazem parte da sua construção como sujeitos e influem na forma como agem sobre o texto, na forma como o texto reverbera nelas. Ao interagir com um texto poético, cheio de simbolismos e metáforas, as crianças fazem hipóteses e externam suas sensações, mesmo que de maneira simples ou genérica. Elas partem do conhecido, daquilo que faz sentido para elas e relacionam essas experiências às suas sensações e emoções. As produções das crianças emergem desse repertório e de associações e, como resultado do processo de leitura poética, não podem ser descartadas, por mais "estranhas", "inesperadas" ou "imprevistas" que possam parecer.

6.3 DOS DESDOBRAMENTOS DO POÉTICO NO SER

Muitos são os desdobramentos do poético no ser criança desencadeados pela recepção ao poético nos textos lidos. Alguns destes desdobramentos já aparecem nas suas falas, interpretações e emoções relatadas no tópico anterior desta dissertação. Mas aqui iremos trazer um pouco sobre a expressão não verbal proposta e comunicada pelas crianças no momento *Ventando e inventando* dos ateliês. Em cada ateliê, foi utilizada uma proposta expressiva distinta, com exceção do primeiro e do segundo ateliês, nos quais utilizamos a mesma estratégia: o desenho.

Para compreendermos a categoria e subcategorias de análise elencadas neste subcapítulo, temos a figura 23:

Figura 23 – Categoria 4 e subcategorias de análise



Fonte: elaborada pela pesquisadora (2022).

Para compreendermos melhor cada uma das subcategorias, dividimos este subcapítulo em seções: 6.3.1 *Aprovação para expressão: posso fazer?*; 6.3.2 *O concreto ou parte do repertório: eu já vi uma lua prata* e 6.3.3 *O Inventivo lógico ou ilógico: eu fiz o vento!*

6.3.1 Aprovação para expressão: posso fazer?

Um dos pontos observados ao longo dos ateliês foi que as crianças pareciam hesitantes ou duvidosas quanto a expressar sua emoção ou sentimento por meio do desenho, da modelagem, da música e da criação a partir de materiais diversos. Essa evidência apareceu em muitos momentos como pode ser conferido no relato do diário de campo do Ateliê 2 (2021):

Foi interessante notar que apareceram dúvidas, por parte das crianças, sobre como se expressar no desenho na fase final do Ateliê 2 (*Ventando e inventando*). Parece que as crianças esperavam por uma ordem, uma aprovação para realizar uma atividade/ação expressiva no papel, algo mecânico quando na verdade a intenção era que elas expressassem seus sentimentos a partir da obra pelo desenho. Essas podem ser marcas da escolarização das crianças da pré-escola.

Por muitas vezes, foi preciso insistir para que as crianças expressassem aquilo que fizesse sentido a elas, que mostrassem sua emoção, sensação ou entendimento diante dos textos ouvidos com o uso das ferramentas do desenho, da modelagem, da música... Perguntas como “posso fazer?” ou “o que tenho que fazer?” ocorreram nos ateliês. Embora hesitantes, elas executaram as experiências não verbais sem intervenção da professora pesquisadora, a não ser pelo enunciado feito nos ateliês. Não foi simples para elas, mas os resultados apareceram quando socializaram suas expressões não verbais na *Roda dos ventos*.

Diante de tais observações, compreendemos que essa espera, essa aprovação do professor/mediador que a criança esperava sobre aquilo que devia (ou não) executar, parece ser uma marca da escolarização ou do *adultocentrismo*. Elas não saíram executando o enunciado ouvido pela pesquisadora sem antes questionar o que era para fazer, como fazer, se podiam fazer tal coisa. Foi um momento que necessitou de incentivo, mas também foi encarado como um desafio para as crianças.

Tais constatações nos fazem perceber a importância da experiência (no caso da literatura e poesia) e da autonomia em sala de aula. Quer dizer, as crianças carecem, ainda, de oportunidades de experiência, como nos ensina Dewey (1971) mas, ao mesmo tempo, do exercício da sua autonomia, inclusive criativa. Friedman (2020) contribui com esse pensamento

quando traz que os adultos que lidam com crianças ainda se colocam no papel de quem sabe mais, quem ensina, quem corrige, quem dá as regras, faltando seu papel de escuta e observação diante da criança. Então, essa marca permanece na criança, seja vinda da escola, seja vinda das suas vivências em família, inclusive em um momento lúdico e de escuta, como no caso dos ateliês propostos. Os ateliês de vivências poéticas desafiaram as crianças para um novo olhar diante das suas capacidades, para aquilo que elas poderiam expressar sem preconceitos diante de uma obra poética. Lembramos que na poesia não há certo e errado, há reverberação pessoal, por meio daquilo que cada um sente e significa diante da obra, porém, isso não pareceu tão simples no primeiro instante às crianças.

6.3.2 O concreto e o repertório: *eu já vi uma lua prata*

Outro ponto observado durante os ateliês foi a presença do elemento concreto para fomentar sua expressão não verbal, identificada como uma subcategoria de análise. Esse concreto vem a ser entendido por aquilo que era simples, ou até parte do repertório prévio das crianças, facilmente identificado por elas. Tais sensações também apareceram na categoria unificada do subcapítulo anterior *Da expressividade da criança na recepção ao poético*, que nos mostra como essa construção por parte das crianças é presente e real na forma de se expressar verbal ou não verbalmente. Algumas destas evidências são conferidas na sequência.

Durante a construção do desenho no Ateliê 1, no qual foi lido o texto do livro *Que bichos engraçados!* (GONZALEZ, 2018), as crianças fizeram alguns comentários espontâneos sobre o que estavam desenhando. Maria Clara, Marina, Anita, Patrícia e Alice falaram sobre suas vivências no zoológico e no parque Beto Carrero²⁴ enquanto desenhavam. Neymar cantava uma canção e às vezes trocava conversas com Cristiano. Outras permaneceram concentradas em seus desenhos. Como observamos, algumas crianças pareciam necessitar de interação para a criação pois conversavam, falavam e mostravam espontaneidade nesse instante, outras pareciam organizar seu pensamento por meio do canto enquanto outras silenciam. Ora, elas mostram que diversas linguagens rondam-nas durante a realização da sua expressão criativa e de como o corpo e a aproximação com o outro pode favorecer sua expressividade, o desenvolvimento da sua linguagem. No quadro 15, é possível conferir quatro dos desenhos realizados pelas crianças:

24 Parque temático situado na cidade de Penha no estado de Santa Catarina, no sul do Brasil.

Quadro 15 – Expressão não verbal das crianças acerca da obra *Que bichos engraçados!*

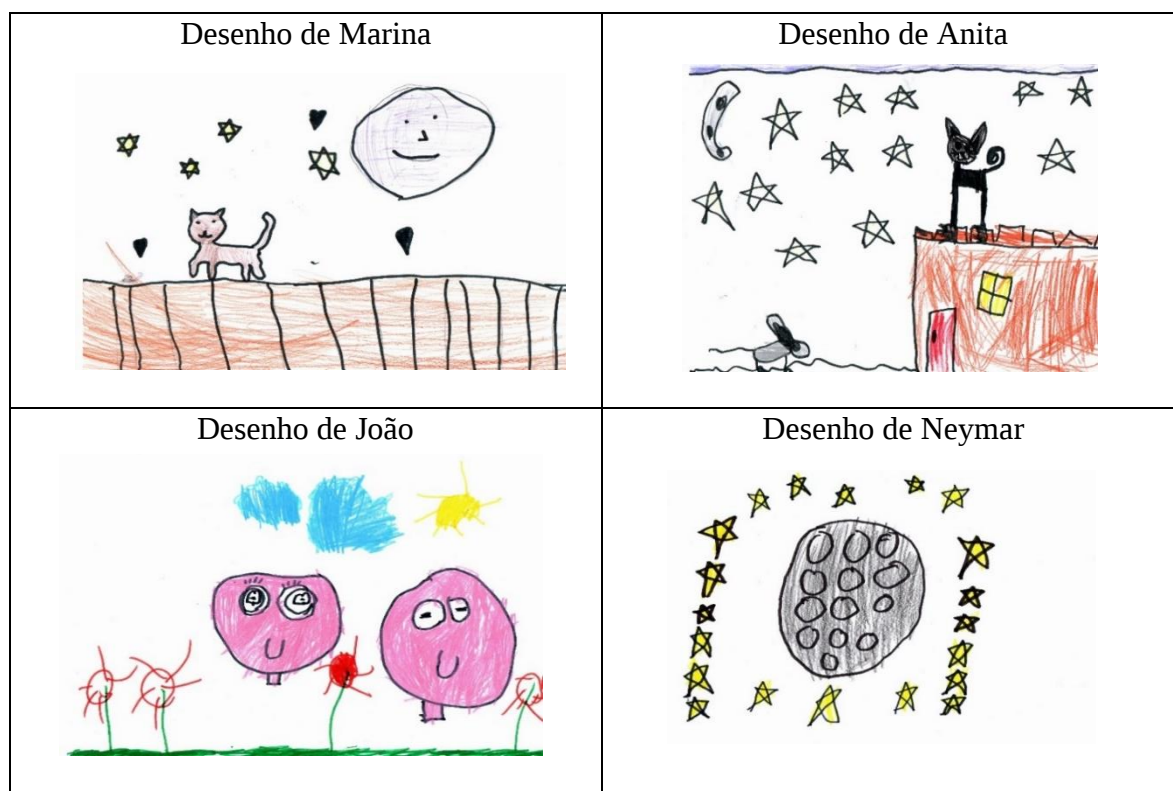


Fonte: elaborado pela autora com base nos desenhos das crianças da pesquisa (2022).

Alguns dos desenhos seguiram a linha das argumentações baseadas nos animais ou no zoológico e até nas rimas (Marina). Cristiano e Neymar trouxeram elementos inusitados em relação ao texto, um pouco desconectados (um desenhou sobre a cerca construída com o pai e o outro sobre jogar futebol com o pai) como podemos verificar no quadro 15.

Já no ateliê 2, no qual foi lido o texto do livro *Gato pra cá, rato pra lá* (ORTHOF, 2012), a maioria das crianças desenhou o gato e o rato no telhado, alguns trazendo a noite, evidenciando a lua e o céu estrelado, com exceção de João que fez rostos sorrindo, alegando que o poema tinha lhe deixado feliz. Neymar, que desenhou a lua e uma porção de estrelas, proferiu sobre seu registro: “Que quando falou que tinha uma lua prata eu lembrei que eu já vi uma lua prata.” Em síntese, acerca dos desenhos, entendemos que o elemento concreto é presente, tanto pelo trazido pelo texto lido, como pela experiência da criança, de modo que tais elementos são evidenciados pelas crianças também no grafismo. O quadro 16 mostra quatro desenhos expressados no Ateliê 2:

Quadro 16 – Expressão não verbal das crianças acerca da obra *Gato pra cá, rato pra lá*



Fonte: Fonte: elaborado pela autora (2022) com base nos desenhos das crianças da pesquisa.

Outro exemplo do concreto apareceu no Ateliê 4, no qual o texto ouvido foi do livro *Curumimzice* (HAKIY, 2014). Nesse ateliê, foi possibilitado que as crianças se expressassem em relação ao texto, utilizando argila. Cada um recebeu a mesma quantia de argila. No quadro 17, apresentamos algumas das obras modeladas.

Quadro 17 – Expressão em argila com base na obra *Curumimzice*



Coruja de Paola (xerimbabo) 	Marimarizeiro e curumim de João 
Coruja e Marimarizeiro de Cristiano 	Coruja e Marimarizeiro de Marina 

Fonte: acervo da pesquisadora (2021).

Conforme o relato do diário de campo (2021), a expressão artística da obra com uso de argila mostrou que as crianças focaram na construção do *xerimbabo* (bicho de estimação do curumim) e no *marimarizeiro* (espécie de árvore). O *marimarizeiro* sempre voltado a uma árvore do imaginário da criança e o *xerimbabo* ao animal de estimação do curumim que elas pensavam que seria. Nas imagens do quadro 17, é possível perceber que Anita e Carolina, identificaram o *xerimbabo* como uma cobra, já Paola, Cristiano e Marina, como uma coruja. As árvores foram construídas de forma parecida, sendo que João, fez também o curumim na base da árvore, segundo ele, porque o curumim iria subi-la.

As crianças, ao descobrirem que o *xerimbabo* seria o bicho de estimação do curumim, se aproximaram da obra por meio de um elemento que é mais do agrado ou do universo delas: os animais. Elas trouxeram esse significado para se expressar sobre isso, sobre algo que faz parte do seu eu criança: em geral crianças gostam de animais. A coruja – mencionada durante o ateliê como uma possibilidade de ser o tal *xerimbabo* – foi uma das representações mais presentes nas modelagens com argila.

A árvore *marimarizeiro*, talvez por seu nome diferente, pela sua sonoridade, também mobilizou a atenção e identificação das crianças, sendo o segundo elemento mais presente na expressão pela modelagem. Sendo um objeto conhecido, a árvore pareceu possível de ser modelada pelas crianças. O personagem do curumim foi destaque somente na modelagem de João, não sendo dada tanta importância como os demais elementos. Talvez porque não tenha feito tanto sentido para as crianças da turma.

Com base nos desenhos e também nas modelagens elaboradas na *Roda dos ventos*, por meio da representação de animais ou plantas presentes na obra, surgiu a hipótese de que as crianças buscaram pelo concreto, aquilo que é mais seguro de produzir diante do texto lido. Logo também transparece que cada texto levou cada criança a uma sensação, a um lugar que é dela, mesmo que isso possa gerar estranhamento para um adulto (visto alguns aspectos que pareceram desconectados à obra, como no caso de alguns desenhos do Ateliê 1 que não tinham relação direta com a obra ouvida). Mesmo assim, é válido valorizar a tentativa das crianças de expressar aquilo que sentem, sobretudo acerca do poético presente no poema, porque foram sensações genuínas e que fizeram sentido para elas.

6.3.3 O inventivo lógico ou ilógico: *eu fiz o vento!*

Nesta seção, trazemos a subcategoria de análise relacionada ao inventivo lógico ou ilógico. Aqui temos as observações realizadas nos ateliês que evidenciam momentos criativos das crianças reverberados diante dos textos poéticos lidos a elas.

No ateliê 3, o texto foi do livro *Reviravento* (TAVANO, 2015) e, nessa proposta, na fase *Ventando e inventando*, foi entregue às crianças um *kit* de materiais diversos para que pudessem criar ou construir algo para expressar sua emoção pelo texto.

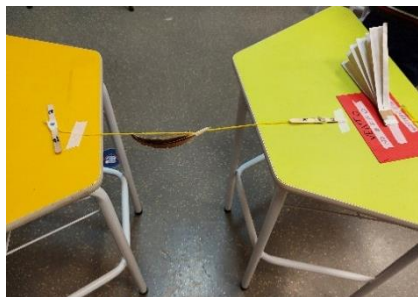
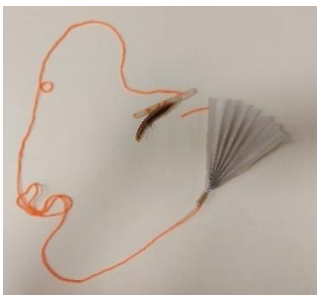
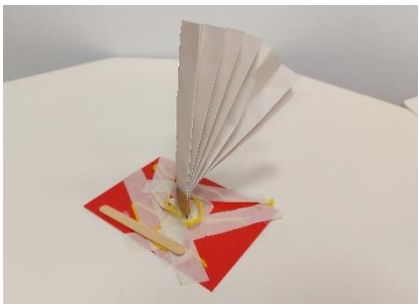
O relato do diário de campo (2021) do ateliê 3 mostra um pouco de como essa experiência aconteceu:

Na fase *Ventando e inventando*, as crianças não se mostraram poéticas na forma de se expressar, mas mostraram que elas têm criatividade na sua criação usando materiais diversos. Elementos concretos foram construídos pelas crianças com demonstrações práticas de funcionamento das suas “geringonças sobre o vento” como no caso de Marina, Milena e Anita, por exemplo, que construíram medidores de vento, pipas... (DIÁRIO DE CAMPO, 2021).

O relato do diário de campo mostra que as crianças compreenderam que o texto falava sobre o vento e ao se expressarem fizeram construções relacionadas ao vento. Marina foi a

primeira que relatou que fizera um medidor de vento. Milena, Neymar e Cristiano seguiram essa proposta, mas construíram tais medidores de formas diferentes. Anita construiu uma pipa. Quando terminadas as obras, todos mostraram como cada uma delas funcionava. Tais produções podem ser conferidas no quadro 18:

Quadro 18 – Expressão sobre o vento

Medidor de vento de Marina  Ao ligar o ventilador da sala, a pena se movimentava rápido ou de forma lenta, mostrando se o vento era forte ou fraco.	Medidor de vento de Milena  Ao abanar o pêndulo com o leque, ela poderia ver como o vento movimentava diferentes pendentes, como tecido, pena e palito (na imagem usava o tecido).	Pipa de vento de Anita  Segundo Anita, ao correr ao ar livre com a corda em mãos, a pipa voaria em função do vento.
Bandeira do vento de Neymar  A bandeira se movimentava para lá ou para cá, conforme o vento.	Torre de vento de Cristiano  Ao passar pelo leque (torre) e movimentá-lo, o vento indicava sua presença.	Vento de Lucas  Representação do vento na concepção de Lucas

Fonte: Acervo da pesquisadora (2021).

Marina, com sua obra, necessitou de organização e auxílio de um colega para demonstrar seu funcionamento. Solicitou que este segurasse um pêndulo de pena e soltasse a pena no momento que ligasse o ventilador de teto da sala, ao seu comando. Quando ela deu a ordem “solta!”, o colega soltou a pena que passou a se movimentar, mostrando a presença do vento, segundo ela. Milena confeccionou um medidor de vento com 3 pêndulos com diferentes materiais: um de tecido, um de pena e outro de papel e disse: “Eu fiz, algumas coisas que são leves que podem voar com... (mexendo o leque). Daí mexe!”, indicando que conforme o peso (massa) de cada elemento, este se movimentaria mais ou menos com o vento. Pedro e Cristiano construíram elementos parecidos: bandeira e torre de vento respectivamente. Ambos se

movimentariam, segundo eles, com o passar do vento, indicando a presença do ar em movimento. Anita construiu uma pipa com duas pontas, uma de leque e outra de pena e disse: “Eu fiz uma pipa que tem uma pena que desenrola e ela pode voar. Só que não tem vento pra voar!” Mostrando que teria que correr lá fora para que a tal pipa funcionasse, pois na sala seria difícil de demonstrar. Lucas se utilizou de uma pena que cortou em vários pedacinhos e colou na parte de trás de seu envelope e disse “Eu fiz o vento.” Ele demonstrava que o vento teria espalhado as penas.

Mais uma vez, a reverberação do texto criou condições para que as crianças se expressassem a partir de experiências prévias acerca do vento a partir da zona de desenvolvimento proximal (VIGOTSKY, 2008). Elas mostraram criatividade nas suas construções não verbais, embora tenham necessitado do verbal para explicitarem aquilo que tinham construído, dando-lhes significado. A compreensão do vento como movimento, como o movimentar de algo ou de que poderia mover coisas leves e não pesadas, apareceu nos seus dizeres ao longo deste ateliê.

O momento criativo e inventivo que as crianças vivenciavam naquele instante, tanto pela fase do seu desenvolvimento como pelas estratégias que experienciaram na escola, pode ter propiciado tais construções criativas de algumas delas. Essa criatividade e inventividade que apareceram como forma de expressão sobre a obra ouvida nos ateliês nos remete a atividade criadora mencionada por Vigotski (2009). Segundo o teórico, tal atividade criadora é parte do comportamento humano que se faz por meio da ligação que os sujeitos, aqui no caso as crianças, fazem com a memória e suas experiências anteriores. Segundo ele “[...] a imaginação, base de toda atividade criadora, manifesta-se, sem dúvida, em todos os campos da vida cultural, tornando também possível a criação artística, científica e técnica” (VIGOTSKI, 2009, p. 14). É como se a arte, nesse caso o ateliê poético, juntamente com a possibilidade de expressar-se sobre a obra, de uma forma para além do verbal, propiciassem a imaginação e criatividade da criança. É como entendemos que o momento tenha sensibilizado as crianças.

Em outros termos, o teor poético, no universo analisado, manifestou-se na criação a partir de elementos "abertos" que não dialogaram necessariamente com o tema do texto, mas que foram materializados pela forma encontrada ou manifestada pelas crianças, movidas pelos seus interesses e curiosidades, ao perceberem o poético no texto. Desse modo, o poético não é exato, não prevê julgamento de certo ou errado, visto que permite desvios, sobretudo nas associações que as crianças fizeram entre o texto e o vivido. Nesse caso, as indagações que podemos fazer acerca do vento, com base na percepção das crianças tais como: “de onde vem o vento?”, “será que podemos medir o vento?”, entre outras que reverberaram das obras e

atravessaram as criações infantis, poderiam indicar caminhos para novas propostas aliadas a outras áreas do conhecimento. Barthes (1978, p. 17) corrobora essa ideia quando pontua que “a literatura assume muitos saberes”, isto é, saberes que estão para além do texto. Para Barthes (1978, p. 17), se todas as disciplinas fossem deixadas de lado no ensino, a literatura seria capaz de dar conta do conhecimento de mundo, já que “[...] todas as ciências estão presentes no monumento literário.”. Com base no vivido nos ateliês, em diálogo com os interlocutores teóricos, entendemos que houve percepção poética do texto e que essa percepção se estendeu às produções das crianças, mesmo que parecessem ilógicas.

Outro exemplo apareceu no quinto (último ateliê), no qual foi realizada a audição do livro *Que quintal!* (ARAÚJO, 2013). Nesse, as crianças foram convidadas a se manifestar com o uso de instrumentos ou objetos musicais disponibilizados. Elas poderiam construir sons, música, poema, verso, enfim, o que quisessem para comunizar seus sentimentos e reverberações acerca da obra lida a elas.

Depois de escolherem os instrumentos, cada uma foi convidada a mostrar sua interpretação na *Roda dos ventos*. Nem todos quiseram se expressar, mas aqueles que se sentiram à vontade foram ao centro da roda em que estávamos sentados e apresentaram aos colegas. Vejamos algumas situações vividas pelas crianças usando seus instrumentos:

Milena: *Eu vou fazer tipo uma história...
Caiu um mamão (bate no pandeiro uma vez).
O mamão (bate no pandeiro uma vez) é gaúcho (bate o pandeiro uma vez).
Daí caiu! Como é aquele que o mamão caiu?
Caiu (aponta o chão) e fez tchimbau! Daí fez um barulho interessante.
(bate no madeiro – pam-pam-pam-pam-pam)
Ele caiu da árvore e a árvore, quando ele caiu, bateu no chão, ele...
Daí o vento fez um barulho beeeem forte.
(bate no pandeiro 4 vezes)
E fim!*

Anita: *Eu inventei a música do carnaval!*
(bate no pandeiro com um pedaço de madeira de forma rítmica).

Meninas: (danças em pé ou sentadas no lugar).

Maria Clara: *Eu inventei a música do carnaval!*
(bate os pratos ritmo 133, 123, 12345, 123, 123, 12345).

Lucas: *Vento!* (começa a correr em círculos com o chocalho nas mãos deixando o fazer o barulho do chocalho com esse movimento).

Pesquisadora: *Esse vento que você fez é forte ou fraco?*

Lucas: *É... É forte!*

Pesquisadora: *E se a gente quiser fazer o vento fraco agora? Como é que é o vento fraco? Usando o teu instrumento.*

Lucas: (caminha bem devagar em círculos e sacode suavemente o chocalho).

Carolina: *Música do carnavá.* (começa a sacudir o chocalho de madeira).

Demais crianças: (começam a bater palmas no ritmo).

Patrícia: *Eu já pensei o que eu vou fazer! Bate o sino pequenino sino de Belém, já nasceu Deus menino para o nosso bem. Bate o sino pequenino sino de Belém paz na terra bate o sino alegre a cantar* (Batendo o chocalho no ritmo).

Demais crianças (batem palma e cantam junto)

Pesquisadora: *Por que tu resolveu fazer essa música?*

Patrícia: *Por causa do Natal e a gente tava em casa. Enfeitar o quintal no Natal.*

Marina: *Eu inventei uma música que é de carnaval.*

(começa a bater no pandeiro no ritmo 123,12, 123, 12...)

Demais crianças: Batem palmas tentando acompanhar o ritmo da colega. Anita bate o pé no chão).

Marina: *Vou contar uma história.*

Era uma vez um quintal...(bate uma vez no pandeiro).

E daí (bate uma vez no pandeiro) nesse quintal (bate um vez no pandeiro)...

Daí tinha um bicho (bate uma vez no pandeiro) e o primeiro bicho que tinha (bate outra vez no pandeiro) era uma galinha (bate uma vez no pandeiro), depois uma vaca (bate uma vez no pandeiro) depois um pato (bate uma vez no pandeiro), depois um papagaio (bate uma vez no pandeiro), depois um pássaro (bate uma vez o pandeiro) e eles brincaram no quintal com uma bola.

Paola: *É uma música. “A amizade é coisa séria, não se compra por aí, amizade é confiança, é cuidado e atenção...”* (batendo no pandeiro ritmicamente)

Rodolfo: *Vou fazer uma... o vento!*

(com os pratos na mão, começa a esfregar devagar um no outro)

Neymar: (bate uma vez as duas madeiras)

É quando o melão caiu.

Conforme as crianças foram usando os instrumentos musicais, notamos que elas conseguiram se expressar utilizando pequenas narrativas (Milena e Marina), inventando canções com ritmos (Anita, Maria Clara, Carolina) ou realizando o som de algo, como fizeram Rodolfo, Lucas e Neymar. Paola e Patrícia cantaram uma canção de seu repertório batendo no pandeiro e chocalho, respectivamente, de forma rítmica.

Vale ressaltar que nem sempre os ritmos acompanharam adequadamente a canção trazida pelas crianças, como no caso de Paola e Patrícia, mas elas foram intencionais na sua expressão, isto é, a forma como usaram tais instrumentos fazia sentido para elas. Já Neymar, Rodolfo e Lucas, por mais simples que tenha sido sua construção, alcançaram o propósito que tinham de representar algo que tinham ouvido no texto lido: o som de uma fruta caindo no chão e o som ou representação do vento.

Anita foi a primeira que indicou que faria a canção do carnaval, visto que no texto havia um trecho da página 20 e 21, de Araújo (2013), com essa temática:

OLHA SÓ QUANTO BARULHO,
LÁ NO FUNDO DO QUINTAL:
- TUDO SE MEXE E REMEXE
PARECE ATÉ CARNAVAL!

Ao observarmos tais expressões, notamos que as crianças, às vezes, inspiram-se nas “invenções” de um colega, como o caso de Maria Clara e Carolina que seguiram a ideia de representar a canção de carnaval trazida por Anita, embora usando ritmos ou instrumentos diferentes. A criatividade nas diferentes expressões se mostrou presente na forma como se expor por meio de uma mini história, de sons de elementos ou apenas das canções ritmadas inventadas ou cantadas com acompanhamento.

Os dados levantados aqui confirmam o que Vigotski (2009) nos ensina sobre os processos de imaginação e criação da criança. Ele pontua que “[...]os processos de criação manifestam-se com toda a sua força já na mais tenra idade” (VIGOTSKI, 2009, p. 16). Em geral, as crianças o fazem a partir das interações e das brincadeiras. Visto que os ateliês foram pensados e criados de forma lúdica, parece-nos que eles mobilizaram a criação das crianças participantes do estudo. Ainda, as reverberações inventivas do poético no ser criança parecem associadas ao seu repertório prévio. Tal repertório também é considerado como base para criação, por meio de combinações entre o velho e o novo (VIGOTSKI, 2009). Em algum momento, as crianças da escola ouviram histórias contadas com o uso de instrumentos musicais ou marcações de sons; as crianças vivenciaram a musicalização com uso de instrumentos nas aulas de musicalização; cantaram em sua casa ou na escola uma série de canções.

Enfim, sobretudo em situações inventivas e criativas, as crianças usaram sua base anterior, acumularam experiências para construir sentidos a partir do texto, nesse caso o poético, mesmo que, em alguns momentos, tais invenções parecessem ilógicas ou sem sentido ao olhar do adulto. Como dizem Ramos e Marangoni (2016): “[...] o improvável e o ilógico são amigos da infância, quando a fantasia ignora as fronteiras do pensamento racional.” E, como observamos, isso apareceu tanto na linguagem verbal quanto na não-verbal, ao longo dos ateliês vividos pelas crianças.

Sendo assim, na leitura poética das crianças, apareceu uma abertura para o que o texto trouxe com reverberações para aquilo que elas inventaram, visto que o leitor de poesia, ou ouvinte, nesse caso, é criativo e tem capacidade de inventar. Soma-se a isso o fato de que as dúvidas permeadas pelas curiosidades das crianças acerca do texto ou do mundo vivido também fazem parte da dimensão poética da infância, visto que a natureza do ser infantil e a natureza poética “andam de braços dados.”

6.4. CURVA DOS VENTOS: CONTRIBUIÇÕES DAS VIVÊNCIAS POÉTICAS EM DIREÇÃO À MEDIAÇÃO

Após a análise e discussão das categorias e subcategorias emergentes da pesquisa que investigou a relação das crianças com a poesia veiculada em obras selecionadas pelo PNLD Literário (2018), este subcapítulo discute os achados encontrados por meio dos ateliês de vivências poéticas e, ao mesmo tempo, traz indicações sobre a mediação de poesia, que emergiram dos resultados das vivências nos ateliês poéticos. A sistematização geral dos achados encontra-se no quadro 19.

Quadro 19 – Síntese dos achados nos ateliês com base nas categorias de análise

Da natureza do texto	Da expressividade da criança na recepção ao poético	Dos desdobramentos do poético no ser
Rimas	1 Gestualização. 2 Interpretação e hipóteses. 3 Concreto ou vivências reais diante do texto.	1 Aprovação para expressão. 2 O concreto que parte do repertório. 3 O inventivo lógico ou ilógico.

Fonte: elaborado pela pesquisadora (2022).

Dentro da categoria *Da natureza do texto*, um dos elementos referidos com frequência pelas crianças foi a presença das **rimas**. Tal evidência apareceu tanto nas falas das crianças, como também em trechos do diário de campo. Entendemos que essa característica se deva tanto à sonoridade percebida pelas crianças quanto pela mobilização do primeiro ateliê que questionou as crianças sobre o que elas entendiam por rimas, permanecendo tal narrativa até o último ateliê realizado. As rimas se tornaram um foco de atenção nas poesias ouvidas pelas crianças, que pareciam procurar por elas a cada texto ouvido em cada ateliê.

Na categoria *Da expressividade da criança na recepção ao poético*, o **gesto** esteve presente e se configurou como uma forma de expressão não verbal da criança diante do texto. Tal forma de linguagem se mostrou genuína por parte das crianças, funcionando como elemento potencializador do seu entendimento acerca do texto poético. O corpo fala pelo gesto, é uma forma de linguagem que na criança pequena se mostra ainda mais forte e evidente. A linguagem corporal, gestual e até os silêncios das crianças foram formas de comunicação, compreendidos, etnô, como formas de expressão não verbal.

Ainda nessa categoria, a **criação de hipóteses e as interpretações** feitas pelas crianças, com base no seu repertório prévio, possibilitaram recriassem a imagem poética diante do texto, significando palavras como uma brincadeira de enigmas a serem desvendados nos textos poéticos, embora poucas crianças tenham ousado brincar com as palavras desconhecidas. Tais constatações mexeram com a imaginação das crianças, fazendo-as criar coisas novas para além do texto. O roteiro utilizado nos ateliês facilitou o encontro das crianças com o texto poético. E por último, nas narrativas das crianças foi frequente a apresentação de **fatores concretos e vivências reais** para significação do texto poético ouvido. Seus conhecimentos anteriores auxiliaram-nas no entendimento sobre o texto, porque faziam parte da sua construção como sujeitos. Dessa forma, o concreto reverberou na forma como interpretaram o texto poético. Tais interpretações estão ligadas às suas sensações e emoções que foram respeitadas, sobretudo na sua condição de criança.

Na categoria *Dos desdobramentos do poético no ser*, a **aprovação para expressão** não verbal sob forma de desenho, modelagem, musical ou criativa construtiva, apareceu nos ateliês. Encaramos tal necessidade de aprovação por parte das crianças como uma marca da escolarização, visto que em algum momento de vida sentiram-se inseguras, ou foram reprovadas em suas ações diante de circunstâncias escolares que as fizeram hesitar no momento de expressarem-se para além do verbal, configurando-se a elas como um desafio a ser vencido. Naquela categoria, ainda houve a presença do **concreto e parte do seu repertório** nas construções artísticas oportunizadas como forma de expressão não verbal acerca dos textos poéticos. As crianças usaram com frequência sua base para criar e inventar ou, de forma simples, buscando elementos palpáveis e simples retirados do texto ouvido ou daquilo que conheciam.

Por fim, o **inventivo lógico ou ilógico** transcorreu por meio da imaginação das crianças sendo que, em grande parte, como forma de expressão não verbal por meio dos ateliês poéticos. O acúmulo de experiências vividas ou mesmo experimentadas ao longo dos ateliês promoveu a criação de obras com significados legítimos para as crianças, mesmo que às vezes parecessem ilógicos. Contudo, tal percepção ilógica das crianças também é entendida como percepção poética, visto que poesia não tem julgamento de certo ou de errado, vai além do que está posto no texto e permite desvios como o que aconteceu com as associações realizadas pelas crianças e expressas também sob a forma não verbal.

Diante dos achados, é possível dizer que as crianças usaram diferentes linguagens para se expressar, dizer e se dizer, acerca de como os textos as encontraram e mexeram com elas. Respeitar as expressões da criança e valorizá-la como protagonista das suas ações e emoções

acerca do texto poético é compreender, assim como sugere Friedmann (2020), que elas são atores sociais. Sociais porque construíram sentido nas relações com o texto e até com o outro, visto que o ateliê possibilitou interações e socializações de ideias. Segundo essa mesma autora,

As linguagens artísticas apoiam as crianças na ampliação do seu conhecimento sobre o mundo, de sua sensibilidade e capacidade de lidar com sons, ritmos, melodias, formas, cores, imagens, gestos, falas e com obras elaboradas de artistas e por elas mesmas, que emocionam e constituem o humano (FRIEDMANN, 2020, p. 70).

Então, compreender as formas de expressão, verbal ou não verbal, e entendê-las como essência da infância que vivem e à qual pertencem é tarefa do educador, professor ou mediador, sem preconceitos e sem escolarizá-las, permitindo apenas que vivenciem o poético, a poesia de forma leve, lúdica e espontânea, pois é por meio da brincadeira e do jogo que se mobiliza e se incentiva às crianças. Se Friedmann (2020, p. 38) nos diz que “as crianças terem voz, se expressarem e serem escutadas é um direito ainda a ser conquistado e assimilado pelos diversos atores sociais”, pensamos que os ateliês de vivências poéticas proporcionaram tal experiência poética, literária e expressiva.

Com isso, aqui trazemos também alguns princípios de mediação oriundos dos resultados dos ateliês poéticos. Mas antes, compreendamos sobre a mediação.

Entendemos que um fator essencial para que um texto literário, em especial, o poético, possa ser compreendido, interpretado e experienciado pelo leitor ou ouvinte é a ação de mediação. Mediar, no campo da literatura, não é dar respostas prontas ao leitor sobre um determinado texto, nem mesmo indicar possíveis interpretações de um texto. Mediar implica construir suporte para que o leitor venha a compreender um texto de maneira autônoma, fazendo-o pensar sobre aquilo que leu ou ouviu e trocou, produzindo significados individuais que poderá carregar para a sua vida.

Embora neste estudo não tenhamos privilegiado as estratégias de leitura apontadas por Cairney (1999), valemo-nos da autora para apontar que antes de iniciar uma mediação literária, é preciso conhecer o público para quem ela se destina, neste caso específico, crianças da pré-escola, além do livro ou texto a ser explorado. Cairney (1999, p. 34) defende que “o contexto faz parte de qualquer ato de leitura, influenciando sobre os significados que constroem os leitores quando tratam de coordenar as fontes de conhecimento que dispõem”. Desse modo, compreender para quem a proposta da mediação da leitura que está sendo gestada é um passo inicial, de modo que as estratégias de mediação de leitura possam favorecer as crianças nos processos de significação das obras escolhidas.

Cairney (1999, p. 36) pontua a necessidade da mediação, argumentando que “temos que repensar os enfoques do ensino da compreensão. Os professores necessitam prover estratégias que ajudem as crianças a criar significados e não somente reproduzi-los”, quebrando com a mera transmissão de significados ou interpretações por parte do professor que não provêm essencialmente da criança.

Outro fator relevante é o conhecimento do professor ao atuar como mediador acerca de literatura infantil. Colomer (2003, p. 101) argumenta que “[...]a literatura para crianças requer uma aproximação interpretativa diferente daquela própria à literatura para adultos”, isto é, necessita de um olhar sensível do professor mediador que fará a seleção das obras para seus alunos. Saber escolher e mediar a leitura, sobretudo quando se fala em poesia que, embora atrativa e lúdica, tem elementos simbólicos a serem reconhecidos e significados pela criança.

Segundo Marangoni e Ramos (2020), “o estudo do texto poético pode representar, nesse sentido, uma possibilidade de as práticas escolarizadas acolherem o ser infantil, respeitando sua maneira de perceber o mundo e desafiando-o a desenvolver sua sensibilidade estética e sua linguagem.”. Desse modo, o professor ou mediador é o instigador necessário para que a emoção, a significação e a fruição da criança possam florescer, indo além do sentido literal das palavras, sobretudo se tiver conhecimento das peculiaridades e funções da arte.

Em se tratando de literatura como arte, Ramos (2015, p.24) salienta que: “[...] é relevante considerar que as produções literárias, em geral, enriquecem nossa percepção e visão de mundo, e é justamente por este fator, entre outros, que o acesso a elas deva ser garantido a todas as camadas sociais.” Em se tratando das crianças na pré-escola, a criação de estratégias de mediação literária significativas para os interlocutores promove o repertório literário e aproxima a criança da arte e, conseqüentemente, do mundo letrado, propiciando a formação de leitores competentes e, ao mesmo tempo, favorecendo que os direitos de aprendizagem da BNCC, assim como o direito à literatura, sejam garantidos. Assim, o mediador de literatura infantil não pode usar a literatura como pretexto para algo, pois a literatura tem o seu papel e função como arte feita pela palavra, ela é a experiência que gera ressonância, “[...] é linguagem carregada de significado” (POUND, 2006, p.28).

Como vimos, o sentido atribuído pela criança a um texto depende das suas vivências, de modo que, experiências literárias, tais como as dos ateliês realizados neste estudo, podem contribuir para o repertório da criança e, segundo Andrade e Girotto (2016) favorecem a autonomia, fazendo-a perceber a necessidade da leitura e da escrita no futuro, propiciando que produza seu próprio texto, ou seja, uma atividade importante para o desenvolvimento da mente.

Voltando aos resultados deste estudo, pensar a mediação de textos poéticos destinados à criança pequena implica contemplar princípios como:

- a) **manifestar a musicalidade presente nos versos, em especial nas rimas:** provocar ou criar desafios que mobilizem as crianças para a brincadeira com sons e rimas, de modo que brinquem com as palavras. A criação de jogos ou brincadeiras possibilita à criança encantar-se com as palavras;
- b) **considerar os elementos temáticos e concretos da experiência de vida da criança:** rodas de conversa pré e pós leitura de um texto possibilitam abrir espaço para que a criança traga, com base na literatura, elementos e associações relacionadas à sua vivência pessoal. Tais elementos ajudam-na a sensibilizar-se com o texto e a construir seus entendimentos;
- c) **dar espaço para as crianças se expressarem com diferentes possibilidades/materialidades:** desafiar a criança a comunicar suas sensações e emoções diante de um texto poético por meio de múltiplas linguagens. A expressão por meio de canto, dança, desenho, teatro, gesto e mímica e não somente pela via verbal pode ser uma possibilidade de comunicar, mas também permitir que haja silêncios frente à poesia. Ateliês poéticos podem viabilizar tais formas de expressão sem julgamentos;
- d) **interagir com ilogismos intrínsecos ao poético:** reconhecer que a literatura, sobretudo a poesia permite, ou melhor, se constitui por meio de ilogismos em sua forma e que também isso pode ser permitido na expressão das crianças, visto que tal situação é parte da sua natureza poética;
- e) **legitimar os modos como a criança se relaciona com o poético:** valorizar as produções das crianças de modo que vivam a experiência poética como exercício de leitura, autonomia e liberdade.

Diante dos achados do estudo e dos princípios de mediação elencados, notamos que as crianças se relacionam com o texto poético através de suas manifestações verbais e/ou não verbais. Os ateliês poéticos propostos trouxeram elementos que validaram os princípios de mediação literária. No entanto, tal forma de mediação não pode ser encarada somente como literária, mas também cultural. Segundo Petit (2019, p.47) “Ler ou ouvir uma leitura em voz alta, já serve para abrir esses espaços, ainda mais para aqueles que não dispõem de nenhum território pessoal.” Dessa forma os ateliês levantaram caminhos possíveis para favorecer a mediação e a formação do repertório literário da criança, garantindo seu direito à literatura e à aprendizagem e ainda, com vistas a possibilitar a fruição do seu imaginário e expressão, por meio da relação com o poético, de modo a contribuir para sua formação humana e libertária.



7 QUE BRISA BOA!

*porque o vento espalha poeira
mas também carrega magia
sopra segredos, conta histórias
contamina o ar com sua poesia*

Silvana Tavano

Nas palavras finais desta dissertação, traremos as reflexões da pesquisa sob a poética de uma brisa boa e suave, carregada de significados que fez com que os ateliês de vivências poéticas criados para mobilizar as crianças acerca da poesia infantil, alcançassem o objetivo geral da pesquisa – investigar a relação de crianças na pré-escola com poesia veiculada em obras selecionadas pelo PNLD Literário (2018), a fim de contribuir com práticas educativas que promovam a literatura como um direito às crianças. Iniciamos retomando o que foi visto a partir do capítulo 2.

No capítulo 2, *Moinhos de vento: infâncias educadas e escolarização*, trouxemos as bases para compreendermos quem é a criança hoje, dando abertura para identificar as crianças coparticipantes da pesquisa. Tais crianças foram, então, entendidas como sujeitos históricos, de direitos, com especificidades, produtoras de cultura, com identidade própria e criadora de sentidos. Além disso, são interativas e querem ser escutadas, portanto, têm voz na sociedade e são capazes de construir conhecimentos com mediação. Pois bem, é assim que consideramos a criança hoje, mas também reconhecemos que ela deveria ser assim percebida pela sociedade. Foi a partir dessa visão que construímos essa pesquisa.

Ainda no capítulo 2, trouxemos um pouco sobre a faixa etária das crianças, baseando-nos na BNCC (2018), identificando as crianças na pré-escola como foco do estudo. Também buscamos mostrar a visão interacionista de Vigotsky (1988) para justificar e compreender o processo de desenvolvimento e aprendizagem infantil, assim como, a educação como oportunidade de experiência de Dewey (1971), evidenciando o movimento da aprendizagem espiralada. Nesse sentido, sublinhamos que as aprendizagens são construídas das mais diversas formas, do pensamento simples ao complexo, de modo que o diálogo esteja presente e os

desafios alavanquem curiosidades e formas de expressão, levando à autonomia e à novas aprendizagens.

No capítulo 3, *Ventarola: linguagem e poesia nas infâncias*, explicamos as bases que fundamentam a poesia, especialmente em Paz (2012), por meio das peculiaridades que a diferenciam de outras formas literárias. Entendemos que a poesia pode estar presente em diferentes gêneros textuais, porém, nem sempre os outros gêneros textuais são considerados poéticos. A literatura, o poético, necessita da participação do leitor para que este a signifique e, por ser um texto que contém em sua base a ludicidade e o ilogismo, conquista facilmente a criança, seja pelos seus enigmas, seja pela sonoridade, seja pela simbologia presente.

Vimos também que a poesia infantil é relativamente recente no Brasil e teve seu ápice criativo, por parte dos autores, a partir dos anos 70, sobretudo com novos olhares que não àqueles voltados à *didatização* ou moralização. Das manifestações presentes na poesia infantil, destacamos os trava-línguas, acalantos, brincos, rimas, adivinhas, jogos, brincadeiras, poesia em prosa, textos visuais, e até canções e outras manifestações provindas do folclore popular. Levantamos também os programas de leitura governamentais, lembrando o PNBE e sua substituição pelo PNLD Literário, que foi de onde partiu a seleção de obras para esta pesquisa.

Mas, sobretudo, no capítulo 3, mostramos que a literatura é arte, é um direito de todos e que ela humaniza, tal sua importância desde a tenra idade. E sobre as linguagens? Salientamos os fundamentos para compreender a criança, a linguagem, a poética e a imaginação. Entendemos que a criança tem uma natureza poética e que sua bagagem prévia, literária ou não, a auxilia na forma de expressar-se, criando repertório linguístico, além de mobilizar seu pensamento, imaginação e criação.

No capítulo 4, *Cataventos de poesia*, desenvolvemos bases que fundamentam a pesquisa propriamente dita, justificando o método utilizado no estudo. Lembramos aqui que se trata de uma pesquisa qualitativa exploratória, delineada como estudo de caso, constituída pelas seguintes fontes de evidência: ateliês de vivências poéticas, diário de campo e recolha documental. O tratamento de dados foi realizado por meio da análise de conteúdo. No capítulo em questão, destacamos, ainda, os cuidados éticos e sanitários tomados durante a pesquisa de campo, visto que esta também é uma pesquisa para, com e sobre crianças, e que as consideramos como coautoras do estudo. E por fim, caracterizamos o PNLD Literário e identificamos as obras selecionadas para a pesquisa.

No capítulo 5, *Sopro dos ventos: ateliê de vivências poéticas*, destacamos como aconteceram os ateliês vividos, mostrando os cinco momentos da metodologia proposta: 1) *Ao sabor dos ventos poéticos*, 2) *Reviravento do poema*, 3) *Ventilando pensamentos e emoções*, 4)

Ventando e inventando e 5) *Roda dos ventos*. Além disso, caracterizamos as obras do PNLD Literário de 2018 que constituíram a pesquisa.

Por fim, no capítulo 6, *Rosa dos ventos: experiências da criança pequena com poesia* trazemos os resultados e a discussão por meio dos interlocutores teóricos por meio da análise das produções infantis resultantes das vivências poéticas e os princípios de mediação que emergiram dessas experiências.

Diante dos resultados da pesquisa, queremos destacar alguns achados. Em primeiro lugar, relembramos os roteiros utilizados nos ateliês que, criados previamente, funcionaram como facilitadores no processo de encontro entre o texto e a criança. Os roteiros lúdicos construídos de forma a dar potência às crianças, fizeram com que elas criassem caminhos de significação diante das obras, além de levarem a elas uma sensação de segurança para que se expressassem. Na etapa inicial mobilizadora, que preparava para o texto, as questões levadas a elas em momentos de cada ateliê foram cruciais para movimentá-las a comunicarem suas emoções, sensações verbais e não verbais acerca dos textos poéticos ouvidos. Entendemos que não se mobiliza uma criança pequena sem brincadeira, sem ludicidade. Foi preciso compreendê-las e estarmos atentos às suas peculiaridades para que pudéssemos atingi-las. Também foi necessário respeitá-las como sujeitos que pensam, que são autônomos, aprendentes e capazes de compreender, criar e de se expressar.

Crianças se expressam por meio de múltiplas linguagens e os ateliês nos mostraram que, acerca da poesia, elas foram capazes de se comunicar verbal e não verbalmente e até pelos seus silêncios. Por vezes se expressam de forma lógica, outras vezes de forma ilógica, contudo, seus corpos falaram, os gestos e o seus movimentos comunicaram. Por isso, o corpo e o gesto foram tão percebidos como forma de expressão diante dos textos poéticos. E há lógica em literatura e poesia? Mesmo que alguma forma de expressão da criança acerca do texto poético pudesse não fazer sentido, para ela fazia, de modo a ser valorizada como tal.

E o que dizer daquilo que elas perceberam diante dos textos, isto é, daquilo que chamou sua atenção? Pois bem, a rima foi um destes casos, muito proferida pelas crianças nos ateliês. Rima pressupõe a identificação de palavras com sonoridades semelhantes e que, nesse sentido, cativaram as crianças como um foco de alerta ao ouvirem os textos poéticos. Talvez porque foi a pergunta mobilizadora do primeiro ateliê, talvez porque já tenham trabalhado com rima em momentos anteriores na caminhada escolar, ou mesmo porque gostaram da brincadeira sonora. As crianças não definiram os textos ouvidos nos ateliês como poesia, isso não fazia parte do repertório delas. Mas lembramos que a presença de rima não faz do texto uma poesia, porque a

poesia contém enigmas, simbologias, imagens poéticas que vão além do apresentado em um texto em verso.

Pelas evidências trazidas pelas crianças, problematizamos o PNLD Literário de 2018 que categorizou os livros de poesia e poemas em um mesmo gênero “poema” dentro do seu guia. Professores e mediadores que desconhecem tais especificidades, ou que não compreendam que a poesia pode estar presentes em textos de diferentes gêneros, podem equivocar-se nas mediações realizadas com crianças.

Por isso a importância de mediadores e professores conhecerem a literatura infantil e o manejo de livros e textos com crianças. Textos poéticos não são fáceis de acessar, porque exigem maior esforço do leitor para atribuir significações e também pouca interferência do mediador para não “viciar” respostas prontas que fogem da emoção e da sensação real da criança diante do texto.

Nesse sentido, sentimos que há necessidade de aprendermos a mediar poesia adequadamente junto às crianças pequenas. E por que mediar textos poéticos às crianças pequenas? Porque acreditamos, assim como Antonio Candido, que literatura é um direito das crianças desde a tenra idade, e se poesia é literatura, é direito delas também apreciar e experimentar tais textos sem que julguemos suas capacidades de significação das obras ofertadas a elas.

O que nos chama atenção nesta pesquisa é como as crianças realizaram a construção de sentidos diante dos textos ouvidos. Compreendemos que elas vivenciaram uma experiência poética por meio da construção de hipóteses, relacionando a imaginação e a realidade, valendo-se de seu repertório anterior ou mesmo vivido ao longo dos ateliês. Algumas de suas expressões verbais ou não verbais se mantiveram dentro da esfera do concreto, do que era palpável ou do que estava dito no texto, sem interpretações profundas. Já outras recriaram imagens poéticas, numa brincadeira de decifração de enigmas contidos nas palavras desconhecidas ou apenas por meio dos sentimentos aflorados pela escuta do texto poético. Elas foram capazes de imaginar, criar e se expressar diante do texto poético. Entendemos, desse modo, que houve propiciação da imaginação de da criação devido ao acúmulo de experiências vividas, literárias ou não, prévias ou adquiridas durante as vivências poéticas dos ateliês.

Sabemos que as interações das crianças ao longo da sua vida favorecem o desenvolvimento do seu pensamento e da sua linguagem e, portanto, acreditamos que os ateliês poéticos, acumularam novas experiências que potencializarão ainda mais seu desenvolvimento porque, por meio deles, retomamos o já dito, as crianças fizeram construções, associações,

relações, criaram hipóteses, decifraram enigmas, brincaram com as palavras e foram livres para se expressar verbal ou não verbalmente sobre suas sensações e emoções.

Um aspecto para refletirmos sobre os ateliês são as marcas da escolarização presentes nos momentos em que as crianças demonstravam insegurança ou necessitavam de aprovação da professora pesquisadora diante da sua comunicação acerca dos textos ouvidos. Marcas que foram superadas com incentivo, mas que, de algum modo, mostram que oportunidades de experiências expressivas têm que ser permitidas e propiciadas desde a Educação Infantil, sem interferência e sem preconceitos, para que possam reverberar suas emoções e sensações. Tal situação foi desafiadora para a mediadora e para as crianças, mas foi vencida.

A expressão não verbal das crianças sob a forma de arte foi uma estratégia do ateliê que favoreceu a capacidade de imaginação e de criação das crianças, mesmo que nem sempre tenha trazido consigo o teor poético, foi uma forma de reverberação diante do texto que respeitou a criança como sujeito, criança na sua forma de significar o que ouvira. Há de compreendermos que a criança é um ser em processo de desenvolvimento, que tem um jeito peculiar de comunicar e que esse jeito contém a sua verdade e a sua forma. Todas as formas de expressão foram válidas, porque de um jeito ou de outro, se construíram pela vivência poética.

Agora, peço licença para retomar a primeira pessoa do singular, assim como no capítulo introdutório da dissertação, para refletir sobre minha trajetória pessoal com a poesia e junto aos achados do estudo. Eu dizia que minha avó era uma contadora de histórias da vida, do cotidiano, e entendo que essa base me construiu como criança, me auxiliou na forma de compreender e ler o mundo e também os textos. Porém, fui podada na forma de me expressar sobre o que eu compreendia nas poesias veiculadas na escola, porque havia julgamento de certo e errado por parte dos professores daquele tempo, o que me fez fugir durante muito tempo da poesia, aquele texto “difícil” do qual nunca entendia o que o professor indicava como adequado. Hoje posso dizer, com base neste estudo, que as crianças têm capacidade expressiva e que podem usar múltiplas linguagens para tal, desde que mediadas adequadamente e que possibilitem que tenham vez e voz para isso. Já dizia Manoel de Barros (2015, p. 83) em um trecho de poema: “Então, se a criança muda a função de um verbo, ele delira.” O poético não é um texto moralizante, não é um texto com um único fim, ele reverbera de muitas maneiras, da criança ao adulto. Ele nunca é um mesmo texto, é sempre uma novidade. Em poesia, há sempre uma brincadeira, uma curiosidade, um enigma, um encanto, há sempre novos ventos que levam para um novo porto.

Reencontrar a criança poética adormecida dentro de mim, mesmo que na vida adulta, por meio de pessoas que me trouxeram o desafio de estudar literatura e poesia, foi uma forma

de quebrar com aquela ideia errônea de que poesia é chata, é inútil, é perda de tempo. Portanto, os resultados da pesquisa mostraram-me que propiciar vivências poéticas às crianças pequenas é revolucionar a prática escolar, é valorizar a criança, é humanizar a sociedade, é garantir um direito, é um ato de liberdade.

De volta à terceira pessoa para fechar a conclusão, esta pesquisa alerta e nos desafia a pensar a importância da experiência poética com crianças pequenas na pré-escola. Não queremos aqui dizer que a vivência do ateliê poético seja a única forma de mobilizar as crianças com a poesia, ou que seja a forma correta, pois entendemos que tal estratégia pode ter lacunas e também que pode ser aperfeiçoada. Contudo, o ateliê se mostrou uma possibilidade lúdica de nutrir a relação das crianças com a poesia na pré-escola. Além disso, o estudo movimenta o pensar acerca da exploração de ateliês poéticos com crianças de outras faixas etárias da Educação Infantil, desde a creche, de modo que elas vivenciem a experiência poética.

Ressaltamos que o objeto do estudo da dissertação tem como base a dimensão poética do texto verbal. O estudo não contempla a ilustração em virtude de que o texto, nesse caso, chegou à criança, predominantemente, pela voz da pesquisadora, embora se entenda que, no ato de leitura de um livro ilustrado, o leitor interaja com as duas linguagens que o constituem, assim como com a materialidade e o design do objeto cultural.

O desafio de compreender como as crianças pequenas na pré-escola reverberam a poesia foi iniciado com esta pesquisa, e entendemos que tal estudo pode ser continuado, trazendo mais questionamentos às lacunas aqui deixadas. Que essa brisa boa possa se transformar em novos ventos, ventos que rumam a novas pesquisas, as quais contribuem para a formação do leitor de literatura e, conseqüentemente, para educação estética.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, F. F.; GIROTTO, C. G. G. S. Importância da leitura literária para a formação de crianças produtoras de texto. **Revista Lugares de Educação**, v. 6, n. 12, p.42-62, Jan.-Jul., 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/rle/article/view/24921>. Acesso em: 07 jun. 2021.
- ARAÚJO, L. C. de. **Que quintal!** Belo Horizonte: Baobá, 2013.
- ARIÈS, P. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.
- BARBOSA, M. C. S. Estudos da infância, estudos da criança: Quais campos? Quais teorias? Quais questões? Quais métodos? **Inter-Ação**, Goiânia, v. 41, n. 1, p. 103-122, jan./abr. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v40i3.35869>. Acesso em: 02 fev.2021.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Ed. rev. e ampl. São Paulo: Edições 70, 2016.
- BARROS, M. **Meu quintal é maior do que o mundo**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2015.
- BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1978.
- BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem (1915-1921)**. São Paulo: Editora 34, 2013.
- BERTASI, A. T. F. **Desenho narrativo na pré-escola: as crianças e seus pensamentos coloridos**. 2019. 249f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2019. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/201443>. Acesso em 01 ago. 2021.
- BORDINI, M. da G. **Poesia infantil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf Acesso em: 06 jan. 2021.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 jan. 2021.
- BRASIL. Resolução n.12, de 07 de outubro de 2020. **Dispõe sobre o Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD**, Ministério da Educação, out 2020. Disponível em: <http://www.fnde.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. 2021.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, SEB, 2010. Disponível em: http://www.uac.ufscar.br/documentos-1/diretrizescurriculares_2012.pdf. Acesso em: 06 jan. 2021.
- BRASIL. **Estatuto da criança e do adolescente (1990)**. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/centrais>

-de-conteudo/crianca-e-adolescente/estatuto-da-crianca-e-do-adolescente-versao-2019.pdf. Acesso em: 06 jan. 2021.

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. 2021.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998. (3 volumes).

CADEMARTORI, L. As narratividades. In: BAPTISTA, M. C. *et al.*, org. **Literatura na educação infantil**: acervos, espaços e mediações. Brasília: MEC, 2015. (p. 31-38). Disponível em: www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/files/uploads/LEPI/Lit-EI-acervos-espacos-mediaco.es.pdf. Acesso em: 29 jan. 2021.

CAIRNEY, T. H. **Ensenanza de la comprensión lectora**. 3. ed. Madrid: Ediciones Morata, 1998.

CAMARGO, L. O catavento e o ventilador. In: **O catavento e o ventilador**. São Paulo: FTD, 2028, p. 28.

CAMBI, F. **História da pedagogia**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP (FEU), 1999.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo: Duas Cidades, 2004.

COLOMER, T. **A formação do leitor literário**: narrativa infantil e juvenil atual. São Paulo: Global, 2003.

CORTELLA, M. S. **Qual é a tua obra**: inquietações propositivas sobre gestão, liderança e ética. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

DEWEY, J. **Experiência e educação**. São Paulo, Editora Nacional, 1971.

DIDONET, V. **Creche**: a que veio, para onde vai. In: Educação Infantil: a creche, um bom começo. Em Aberto/Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. v 18, n. 73. Brasília, 2001, p.11-28.

ELIAS, L. dos S. **Pesquisas com crianças**: uma análise dos aspectos éticos e metodológicos presentes nas investigações da linha de pesquisa estudos das infâncias PPPGEDU/UFRGS. 2018. 101f. Trabalho de conclusão de curso (Curso de Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/194811>. Acesso em 01 ago. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIEDMANN, A. **A vez e a voz das crianças: escutas antropológicas e poéticas das infâncias**. São Paulo: Panda Books, 2020.

FRITZEN, C. “O direito à literatura” 30 anos depois. **Contexto**. n.35, 2019. Disponível em <https://periodicos.ufes.br/contexto/article/view/23018>. Acesso em 17 jun. 2021.

FRONCKOWIAK, Â. Poesia e infância: o corpo em viva voz. **Pro-Posições**, Ago 2011, vol.22, n.2, p.93-107. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0103-73072011000200008&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 06 jan. 2021.

GERHARDT, T. E.; SILVEIRA, D. T. **Métodos de pesquisa**. 1. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GIACOMIN, M. S.; RAMOS, F. B.; MARANGONI, M. C. T. O lugar da imagem poética: leitura de (seis) obras do PNBE. **Nuances**, v. 26, p. 190-206, 2016. Disponível em: <https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/3625/3155>. Acesso em: 01 out. 2020.

GIACOMIN, M. S.; RAMOS, F. B. Como a criança lê o livro literário infantil? **Acta Scientiarum. Education** (online), v. 42, p. 1-12, 2020. Disponível em: <http://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/40917>. Acesso em: 01 out. 2020.

GONZALEZ, M. A. P. **Que bichos engraçados!** São Paulo: Cuore, 2018.

GRAUE, E.; WALSH, D. **Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HAIKY, T. **Curuminzice**. São Paulo: Leya, 2014.

HUIZINGA, Johan. **Homo ludens: o jogo como elemento da cultura**. 4. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

JOBIM E SOUZA, Solange. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 2008.

MACHADO, S.; CARVALHO, R. S. de. Percursos éticos e metodológicos em uma pesquisa com crianças na educação infantil. **Humanidades e inovação**, v.7, n.28. Palmas, dez. 2020. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadesinovacao/article/view/2039>. Acesso em: 08 jun. 2021.

MACIEL, R. R. A. **Experiência pedagógica pela linguagem poética e corporal**. 2011. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do Sul. 2011. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/537>. Acesso em 20 jan. 2021.

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

MARANGONI, M. C. T. **Brincadências com a poesia infantil: um quintal para o letramento poético**. 2015. 229f. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade de Caxias do Sul. Caxias do

Sul. 2015. Disponível em <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/959>. Acesso em: 20 jan. 2021.

MARANGONI, M. C. T.; RAMOS, F. B. Poesia: uma casa para as infâncias. **Signo**, v.45, n. 83, p. 37-48, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/14742>. Acesso em: 10 out. 2022.

MARANGONI, M. C. T.; RAMOS, F. B. Um estatuto para a poesia infantil contemporânea: reflexões a partir do PNBE. **Estudos de literatura brasileira contemporânea**, n. 50, p. 330-350, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/elbc/n50/2316-4018-elbc-50-00330.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2021.

MARTHA, A. Á. P. Pequena prosa sobre versos. In: AGUIAR, V. T. de.; CECCATINI, J. L. (Orgs.). **Poesia infantil e juvenil brasileira**. São Paulo: Cultura acadêmica, 2012, p. 45-71.

ORTHOF, S. **Gato pra cá, rato pra lá**. Rio de Janeiro: Rovel, 2012.

PAVIANI, N. M. S. **Estudos da linguagem na educação**. Caxias do Sul, RS: EDUCS, 2012.

PAZ, O. **O arco e a lira**. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PETIT, Michele. **Ler o mundo**: experiências de transmissão cultural nos dias de hoje. São Paulo: Editora 34, 2019.

POUND, E. **ABC da Literatura**. São Paulo: Cultrix, 2006.

RAMOS, F. B. A literatura no desenvolvimento da criança. In: OLMÍ, A.; PERKOSKI, N. (Orgs.). **Leitura e cognição**: uma abordagem transdisciplinar. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2015, p. 131 -161.

RAMOS, F. B. **Literatura infantil**: de ponto a ponto. Curitiba: CRV, 2010.

RAMOS, F. B. Por que literatura? In: RAMOS, F. B.; PANOZZO, N. S. P. **Mergulhos de leitura**: a compreensão leitora da literatura infantil. Caxias do Sul: EducS, 2015, p.21-29. Disponível em: <https://www.ucs.br/educs/livro/mergulhos-de-leitura-a-compreensao-leitora-da-literatura-infantil/>. Acesso em 10 out. 2022.

RAMOS, F. B.; VOLMER, L.; GIACOMIN, M. S. Temas transversais em textos literários: um olhar sobre a Revista Ciência Hoje Das Crianças de 2011. **Aprender**. N.33, junho de 2013. Disponível em: <http://aprender.esep.pt/index.php/aprender/article/view/101>. Acesso em: 23 jun. 2021.

RAMOS, F. B.; MARANGONI, M. C. T. Ecos da poesia no leitor mirim. **Pro posições**, v. 27, n. 2 (80); maio/ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8647206>. Acesso em 11 set. 2022.

RINALDI, C. **Diálogos com Reggio Emilia**. 12. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2020.

SHARF, R. F. **Poesia e performance**: Estudo e Ação na Educação Infantil de Florianópolis. 2012. 309f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Santa Catarina, 2012. Disponível em:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/99366/313751.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 06 fev. 2021.

SILVESTRE, P. L. de S.; MARTHA, A. Á. P. “Tratado” e Exercício de ser criança: a infância entre versos, rimas e tintas. **Estud. Lit. Bras. Contemp.** 2015, n.46, pp.211-230. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S231640182015000200211&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 06 jan. 2021.

STEARNS, P. N. **A infância**. São Paulo: Contexto, 2006

TAVANO, S. **Reviravento**. Rio de Janeiro: Cameron, 2018.

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

VIGOTSKI, L. S. **Imaginação e criação na infância**: ensaio psicológico. São Paulo: Ática, 2009.

VIGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

VIGOTSKY, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: M. Fontes, 2008.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Porto Alegre: Bookman, 2001.

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

APÊNDICES

APÊNDICE A – LEVANTAMENTO NA BASE DE DADOS BDTD

LEVANTAMENTO DE DESCRITORES NA BDTD COM TERMOS “POESIA” E “CRIANÇA				
Ano/ universidade	Autor	Título	Resumo	Link
2012 /Universidade Federal de Santa Catarina	SCHARF, Rosetenair Feijó	Poesia e performance: estudo e ação na educação infantil de Florianópolis (TESE)	Esta tese aborda a poesia e a performance na infância, tendo como fundamento as ideias de Paul Zumthor, com o objetivo de oferecer à criança a oportunidade de (re)criar e se envolver na linguagem poética. Como tratar a poesia na infância? Essa dúvida dos professores de educação infantil, aliada à minha certeza de que algo teria que ser elaborado no campo de pesquisa, deu origem a este trabalho. O público-alvo de sua realização foi o da educação infantil, mais especificamente o de duas creches privadas, conveniadas da Rede Pública Municipal de Florianópolis. Ao me aproximar do campo de pesquisa surgiram questões como: é possível ensinar a criança da primeira infância a criar, através da poesia, em performance? Quais os caminhos possíveis para desenvolverem-se projetos artístico-pedagógicos que levem as crianças a estabelecerem novos modos de ver, de criar, de relacionar-se com a poesia? A abordagem das atividades lúdicas com o poema, sugerem diversos modos de apresentar a poesia à criança e demonstram como desencadear um processo criador de performance. O trabalho está organizado em quatro capítulos: o I aborda os processos de criação, interação e desafios da pesquisa; o II identifica o corpo como expressão performática nas artes plásticas, no teatro, na dança, no cinema, no cotidiano e nas oralidades; no III, discute-se como os animais têm sido representados ficcionalmente na literatura para a infância; e o IV propõe a	http://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/99366

			aproximação entre infância e poesia, de forma contextualizada	
2007 - Universidade Estadual de Campinas.	VENANCI O, Adriana Gomes	A criança como artesã das palavras: o trabalho com a poesia na educação da infância (DISSERTAÇÃO)	Resumo: Nessa dissertação, vamos desenvolver um trabalho teórico a partir de algumas das expressões escritas e faladas dos nossos alunos de 5 e 6 anos. Nesse sentido, vamos destacar possíveis semelhanças que parecem aproximar a linguagem das crianças ao próprio gênero poético. Diante dos conceitos apresentados, indicaremos como referência para os nossos estudos, a tríade "som-imagem-pensamento", presentes nos módulos da melopéia, fanopéia e logopéia. Dessa forma, vamos refletir sobre a importância dessa tríade para o trabalho com a poesia na infância, diante dos processos que envolvem o desenvolvimento da linguagem oral e escrita das crianças, na perspectiva histórico-cultural. Nesse sentido, vamos apresentar a poesia como uma possibilidade de ampliar ainda mais, o uso que as crianças já fazem dessa forma discursiva. Assim sendo entendemos também que essa experiência estética propiciada pela poesia, pode agregar subsídios importantes ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças	http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252527
2015 Universidade de Brasília	ROSA, Glenda Matias de Oliveira	No descomeço era o verbo: um convite a Manoel de Barros para a roda de conversa na educação infantil (Dissertação)	Este estudo buscou ampliar a reflexão sobre a práxis roda de conversa na Educação Infantil, tendo como inspiração a obra poética de Manoel de Barros. O objetivo do presente trabalho foi colaborar com a construção de (re) significações da roda no campo da Educação Infantil. Valorizaram-se os processos singulares dos participantes, constituídos na dinâmica grupal, fundamentais ao desenvolvimento humano, e se elegeu a poesia barrosiana como parceira possível em tais processos. Problematicizou-se, portanto, como a roda pode se delinear em um espaço afetivo de intervenção e em um 'lugar de infância' e de encontro. Em Manoel de Barros reside a possibilidade potente de desvelar uma concepção de infância e de sujeito que é social, cultural e histórica, e que se constitui a partir da apropriação e produção da cultura, permeada pelos processos educativos formais e não formais. A concepção de infância para além de uma determinação cronológica,	http://dx.doi.org/10.26512/2015.03.D.18457

			entendida também como condição do humano e, considerando-se sua temporalidade aiônica, sustentou esta investigação científica. A metodologia foi baseada na epistemologia qualitativa de Gonzalez Rey, de caráter construtivo-interpretativo e dialógico. Foi adotado, também, o método cartográfico, cuja gênese se deu a partir dos trabalhos conceituais de Deleuze e Guattari, e que compreende a pesquisa como experiência e processo inacabado. A construção das informações se deu por meio dos seguintes procedimentos: leitura e análise do Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição escolar; observações participantes em sala de aula; escrita do diário de campo; realização de 4 oficinas, introduzindo a poesia de Manoel de Barros de forma lúdica; entrevista semiestruturada com cada docente participante. A análise e discussão das informações se deram por meio da construção de categorias e agrupamento das mesmas em três zonas de sentido: silenciamento e controle da infância; novidade da infância; a roda de conversa como espaço/tempo de encontro. Buscou-se evidenciar a roda de conversa enquanto lugar privilegiado de encontro entre criança e adulto, tendo a poesia como possibilidade de abertura à criação e à resistência a uma instrumentalização da linguagem hegemonicamente imposta no âmbito escolar, ao mecanicismo das práticas, à docilização dos corpos e à impossibilidade de praticar absurdos e peraltices com as palavras e com o pensamento. A pesquisa buscou contribuir especialmente para a escuta e o acolhimento das expressões das crianças e das educadoras, pensando a roda de conversa e a escola como lugares de infância. A roda de conversa é espaço potente para a experiência do devir, para a construção identitária, para que a palavra tome forma e crie novos acontecimentos, muitas vezes imprevisíveis e surpreendentes. A roda de conversa é lugar de criança que fala como criança, que pensa como criança e que sente como criança. E é também lugar de adulto que fala, pensa e sente como adulto. É, antes de tudo, lugar de encontro e de experiência.	
--	--	--	---	--

LEVANTAMENTO DE DESCRITORES NA BDTD COM OS TERMOS “POESIA” E “CRIANÇA PEQUENA”				
Ano/universidade	Autor	Título	Resumo	Link
2012 /Universidade de São Paulo	Silvia de Ambrosio Pinheiro Machado	Canção de ninar brasileira: aproximações (TESE)	A definição mais imediata para canção de ninar, uma das várias denominações brasileiras para este gênero poético-musical, é estabelecida por sua finalidade: canção feita para adormecer criança pequena; uma definição funcional, portanto. A análise do conteúdo poético e da forma destas canções permite identificar os elementos imprescindíveis à sua composição e eficácia estética, ampliando tal conceito. Desta maneira, a canção de ninar pode ser considerada um dos primeiros objetos culturais a que o ser humano é exposto. O medo da morte (perdas, despedidas, separações), presente nos cuidados maternos, paternos e de outros adultos com as crianças pequenas, especialmente com os recém-nascidos, penetra as canções de ninar em diferentes culturas, expressando-se em vários elementos, inclusive em suas figuras de terror. A esta linha interpretativa, substancializada por constatações advindas de uma prática clínica de atendimento psicológico às famílias de recém-nascidos, foi acrescida outra de caráter mais sociológico: o estudo de alguns textos de canções de ninar tradicionais brasileiras revelou elementos dos encontros e desencontros étnico-culturais dos diferentes povos que formaram a nação brasileira. O traço de terror, geralmente compreendido como medida disciplinar para o sono, aparece acentuado nas nossas canções também porque se origina em um ambiente colonial, escravocrata, contaminado por ameaças e hostilidades. Junto a vestígios de horror apareceram também traços de resistência e preservação cultural das etnias indígenas e negras; como se as canções de ninar fossem veículos propícios ao transporte resguardado de elementos fundamentais da cultura dos grupos humanos colonizados ou escravizados. As pesquisas e reflexões de Mário de Andrade e o estudo de acalantos compostos por artistas brasileiros contemporâneos permitiram conhecer e	http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8151/tde-28082012-124302/

			delinear melhor este gênero: o contexto que o origina, seu tom melancólico, sua forma curta e repetitiva, o uso da sonoridade nasal hum e da vogal u. Por sua qualidade artística, o acalanto pode revigorar o ambiente cultural que cerca o nascimento e a infância. Neste sentido, ele é potencialmente humanizador. O ambiente cultural é tão fundamental e delimitador da experiência humana quanto o ambiente físico e emocional (familiar ou institucional). Cuidar do surgimento das palavras, da sua afinação com a experiência vivida, de seu vigor e sentido; cuidar da experiência inicial com a palavra é condição para o desenvolvimento pleno deste ser de linguagem que é o homem. Assim, redimensiona-se neste estudo o conceito de puericultura que passa a abranger também as ações de cultivo da palavra e da poesia com a criança pequena.	
--	--	--	---	--

Fonte: quadro elaborado pela autora (2021).

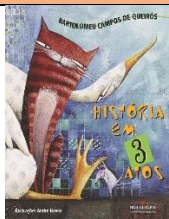
APÊNDICE B – LEVANTAMENTO NA BASE DE DADOS SCIELO

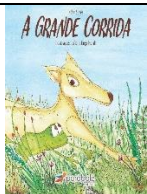
LEVANTAMENTO NA SCIELO COM OS DESCRITORES “POESIA” E EDUCAÇÃO “INFANTIL”					
Resultado	Título	Autor	Ano	Resumo	Referência
1	Poesia e infância: o corpo em viva voz.	Ângela Fronckowiak.	2011	Neste artigo busco problematizar a possibilidade desafiadora, colocada à escola da infância, de perceber o vínculo da leitura de poemas com sua potência enquanto experiência poética que pode ser conquistada em viva voz por um corpo que sente. No momento em que, no cenário educacional brasileiro, discute-se o currículo das escolas de Educação Infantil, o texto defende, a partir dos aportes teóricos da imaginação criadora em Gaston Bachelard; da pedagogia poética em Georges Jean; da performance vocal em Paul Zumthor; e da experiência em Walter Benjamin, a abordagem da literatura não como área do conhecimento ou campo disciplinar, mas como linguagem que emerge da corporeidade.	Fronckowiak, Ângela. Poesia e infância: o corpo em viva voz. Pro-Posições, Ago 2011, vol.22, no.2, p.93-107. ISSN 0103-7307.
LEVANTAMENTO NA SCIELO COM OS DESCRITORES “PRIMEIRA INFÂNCIA” E “CRIANÇA”					
Resultados	Título	Autor	Ano	Resumo	Referência
0	-	-	-	-	-
LEVANTAMENTO NA SCIELO COM OS DESCRITORES “POESIA” E “CRIANÇA”					
Resultados	Título	Autor	Ano	Resumo	Referência
4 sendo 1 relevante	“Tratado” e Exercício de ser criança: a infância entre versos, rimas e tintas	Penha Lucilda de Souza e Sivestre e Alice Áurea Penteado Martha.	2015	A obra de arte, de modo geral, consiste em um evento significativo, visto que o leitor pode vivenciar diferentes mundos ficcionais, como também recuperar e articular as redes intertextuais, no ato da leitura. Assim, há a possibilidade de repensar a sua própria experiência e as condições sociais em que a criança está inserida. Nesse sentido, o nosso objetivo é realizar um percurso no universo poético, a partir da leitura dos textos Exercício de ser criança (1999), de Manoel de Barros, e Um pequeno tratado de brinquedos para meninos quietos (2009), de Selma Maria Kuasne, associando-os à produção plástica de Cândido Portinari "Meninos soltando pipa" (de 1932), "Crianças	SILVESTRE, Penha Lucilda de Souza and MARTHA, Alice Áurea Penteado. "Tratado" e Exercício de ser criança: a infância entre versos, rimas e tintas. Estud. Lit. Bras. Contemp. [online]. 2015, n.46, pp.211-230. ISSN 2316-4018.

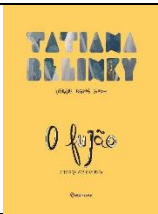
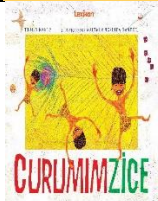
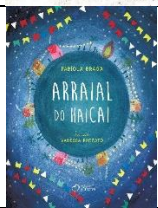
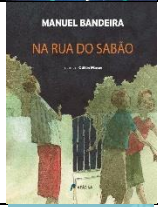
				brincando" (de 1938) e "Meninos brincando" (de 1955). Com efeito, essas obras nos permitem repensar como se dá a representação e a constituição da infância na arte e entendê-la nas tramas da poesia e da pintura, como também o ato de brincar, em um processo dialético.	
--	--	--	--	---	--

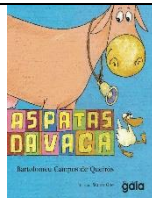
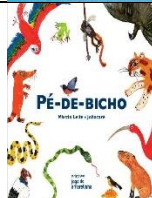
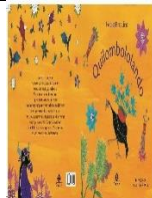
Fonte - Quadro elaborado pela autora (2021).

APÊNCIDE C – LIVROS DO PNLD LITERÁRIO GÊNERO POEMA (2018)

TÍTULO	AUTOR	EDITORA/ANO	CAPA	TEMA
HISTÓRIA EM 3 ATOS	BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIROZ	BOA VIAGEM DISTRIBUIDORA DE LIVROS/2018		DIVERSÃO E AVENTURA
GATO PRA CÁ, RABO PRA LÁ	SYLVIA ORTHOF	FLORESCER LIVRARIA E EDITORA/2018		DIVERSÃO E AVENTURA, O MUNDO NATURAL E SOCIAL
QUE BICHOS ENGRAÇADOS!	MARIA ANTONIA PIETRUCCI GONZALEZ	EDITORA CUORE EIRELI/2018		DIVERSÃO E AVENTURA, OUTROS TEMAS
CUCA, QUAL É A COR DA SUA TOCA?	LÁZARO SIMÕES NETO (LALAU)	EDITORA ESTRELA CULTURA LTDA/2018		OUTRO TEMAS

A GRANDE CORRIDA	NELIO EDUARDO SPRÉA (NÉLIO SPRÉA)	PARABOLE EDITORA/2013		DIVERSÃO E AVENTURA
REVIRAVENTO	SILVANA TAVANO	CAMERON EDITORA E GRÁFICA LTDA/2018		O MUNDO NATURAL E SOCIAL
PEQUENO DISCIONÁRIO DE COISAS BOAS, BONITAS E GOSTOSAS	ARTHUR CRISPIM DUARTE	FBF CULTURA LTDA/2016		DIVERSÃO E AVENTURA, FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA
SE EU FOSSE MUITO FORTE	ANTÔNIO MOTA	EDIÇÕES ESCALA EDUCACIONAL S.A./2018		A DESCOBERTA DE SI
O QUE É QUE TEM NO SEU CAMINHO?	BIA VILLELA	EDITORA PITANGUÁ LTDA/2018		DIVERSÃO E AVENTURA

O FUJÃO	TATIANA BELINKY	FBF CULTURAL LTDA/2016		FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA
CURUMINZICE	TIAGO HAKIY	LEXIKON EDITORA DIGITAL LTDA/2018		A DESCOBERTA DE SI
ARRAIAL DO HAICAI	FABÍOLA BRAGA	EDITORA CUORE EIRELI/2018		OUTROS TEMAS
NA RUA DO SABÃO	MANUEL BANDEIRA	A PÁGINA DISTRIBUIDORA DE LIVROS LTDA/2018		DIVERSÃO E AVENTURA
QUE QUINTAL!	LAÍS CORREA DE ARAÚJO ÁVILA	EDITORA BAOBÁ LTDA/2018		FAMÍLIA, AMIGOS E ESCOLA, O MUNDO NATURAL E SOCIAL

AS PATAS DA VACA	BARTOLOMEU CAMPOS DE QUEIRÓZ	EDITORA GAIA LTDA/2018		DIVERSÃO E AVENTURA
PÉ-DE-BICHO	MÁRCIA LEITE	O JOGO DE AMARELINHA SERVIÇOS EDITORIAIS LTDA/2018		A DESCOBERTA DE SI, O MUNDO NATURAL E SOCIAL, DIVERSÃO E AVENTURA.
QUILOMBOLANDO	HELOISA PIRES LIMA	EDITORA MANOLE LIMITADA/2016		OUTROS TEMAS

Fonte: quadro elaborado pela autora (2021) com base no acervo PNLD literário 2018 disponível em <https://pnld.nees.ufal.br/pnld_2018_literario/etapa-ensino/2018-literario_educacao_infantil> Acesso em 13 de maio de 2021.

APÊNDICE D – TERMO DE COMPROMISSO, SIGILO E CONFIDENCIALIDADE**TERMO DE COMPROMISSO, SIGILO E CONFIDENCIALIDADE**

Eu, _____, portador da Carteira de Identidade nº _____, CPF nº _____, funcionário (a) da escola _____, estou ciente que ao auxiliar a pesquisadora Melina Sauer Giacomini na construção dos dados da sua pesquisa intitulada “Cata-ventos de poesia: vivências poéticas com crianças da pré-escola” na sala de referência da referida escola, comprometo-me a manter sigilo sobre os dados da escola, dos participantes da pesquisa e dos procedimentos e dados coletados tais como: proposta metodológica do ateliê de poesia, gravação fílmica, diário de campo e recolha documental, na medida em que auxiliar a pesquisadora na construção dos dados.

Considerando que, para bom e fiel desempenho do auxílio na pesquisa e os cuidados éticos da instituição escolar e dos participantes da pesquisa, bem como da pesquisadora, compreendo que é vetado reproduzir, copiar ou postar em redes sociais toda e qualquer informação, imagem, vídeo ou voz da professora-pesquisadora ou dos participantes da pesquisa, assim como dos dados que serão coletados. Portanto, me comprometo a manter o compromisso de confidencialidade e sigilo de todos os dados da instituição escolar, dos participantes, da pesquisadora e dos dados da pesquisa que são de propriedade de Melina Sauer Giacomini.

O não cumprimento desse termo pode acarretar processos legais previstos na Lei dos Direitos Autorais Lei nº 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Nome do funcionário (a)

Assinatura

Caxias do Sul, _____ de _____ abril de 2021.

APÊNDICE E – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL - TAI**TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Eu, _____
abaixo assinado, responsável pelo _____, situado na _____, no município de Caxias do Sul – Rio Grande do Sul, autorizo a realização da pesquisa “Cata-ventos de poesia: vivências poéticas com crianças da pré-escola”, que está sendo realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS) a ser conduzido pela pesquisadora Melina Sauer Giacomini, Mestranda em Educação, com a orientação da Prof. Dra. Flávia Brocchetto Ramos e coorientação da Prof. Dra. Marli C. Tasca Marangoni. Compreendo que o objetivo da pesquisa é investigar a relação de crianças da pré-escola com poesia veiculada em obras selecionadas pelo PNLD literário (2018), a fim de contribuir com práticas educativas que promovam a literatura como um direito das crianças.

Fui informado(a) pela responsável do estudo sobre as características da pesquisa, bem como das abordagens que serão realizadas na instituição a qual represento.

Conheço que a aplicação da pesquisa deverá ocorrer num período de dois meses, uma vez por semana e será realizada durante oito encontros, chamados de “Ateliês de vivências poéticas”, com tempo estimado de duração para cada encontro de, pelo menos, uma hora, podendo oscilar em até 15 min, respeitando o interesse da turma e de cada criança participante. Durante a realização da proposta dos ateliês, as crianças estarão sentadas e posicionadas de acordo com o protocolo e normas de contingência da COVID-19 previstos pela escola.

Durante os ateliês, acontecerá a observação participante, a partir de filmagem com duas filmadoras na sala de aula e será previsto o acompanhamento de um(a) monitor(a), integrante do quadro de funcionários da escola, para auxiliar na gravação fílmica da proposta, de modo que a pesquisadora detenha a sua atenção na interação com as crianças e não com os instrumentos de construção de dados. Este (a) monitor (a), por já possuir vínculo com as crianças, minimizará o estranhamento das mesmas durante a realização dos registros e também deverá consentir sua participação como auxiliar na pesquisa e assinar um termo de sigilo e

confidencialidade. Os registros fílmicos serão transcritos pela pesquisadora para fins de análise dos dados.

As crianças e seus responsáveis serão claramente informados de que sua contribuição é voluntária e que pode ser interrompida em qualquer etapa, sem nenhum prejuízo. A qualquer momento, as crianças, seus responsáveis e a instituição poderão solicitar informações sobre os procedimentos ou outros assuntos relacionados à pesquisa.

Compreendo que este documento valida e autoriza a realização da pesquisa com as crianças da turma da professora-pesquisadora Melina Sauer Giacomini nas dependências da escola. Declaro que fui informado (a) de que a referida pesquisa não gerará despesas, nem pagamentos para a instituição e a nenhum dos envolvidos nos trabalhos realizados durante a pesquisa e que, em caso de retirada de seu consentimento, todas as informações que tenham sido até então fornecidas serão descartadas.

Declaro conhecer que o estudo deverá passar pelo Comitê de Ética e pesquisa - CEP, da Universidade de Caxias do Sul, antes do início da atuação da pesquisadora na escola. A pesquisadora garantiu que todos os cuidados serão tomados para garantir o sigilo e a confidencialidade das informações, preservando a identidade dos participantes e da escola.

Declaro estar ciente de que serão assegurados os direitos previstos na Resolução CNS nº 510/16 e nº 466/12 tais como:

1. garantia de assentimento ou consentimento dos participantes da pesquisa, esclarecidos sobre seu sentido e implicações;
2. garantia da confidencialidade das informações, da privacidade dos participantes e da proteção de sua identidade, inclusive do uso de sua imagem e voz; e
3. garantia da não utilização, por parte do pesquisador, das informações obtidas na pesquisa em prejuízo dos seus participantes.

Compreendo que riscos mínimos podem ser previstos durante a construção de dados da pesquisa, visto que o estudo será realizado com crianças pequenas da escola, tais como: constrangimento, vergonha, exposições de ideias; além de eventuais emoções tais como: medo, tristeza, angústia, euforia, entre outras, mobilizadas a partir da interação com textos poéticos lidos para as crianças. Nesse sentido, reconheço a necessidade de acolher todas as crianças participantes do estudo e garantir que tenhamos disponível um serviço de psicologia na escola para nos ajudar a ponderar estas possibilidades de danos às crianças, caso venham a acontecer.

Declaro estar ciente do risco de contaminação por COVID-19. Para tanto, a pesquisadora deverá estar ciente dos protocolos indicados pela OMS, Estado do Rio Grande do Sul e do município de Caxias do Sul, bem como do protocolo de higiene e segurança da escola,

cumprindo-os fielmente para, assim, evitar ou minimizar que tais riscos à saúde das crianças possam ocorrer.

Declaro que fui informado (a) de que posso esclarecer dúvidas a qualquer momento, através dos contatos da pesquisadora, de sua orientadora e do CEP/UCS.

Compreendo que todo material desta pesquisa ficará sob responsabilidade da pesquisadora Melina Sauer Giacomini, sendo utilizado somente para fins de pesquisa, sendo estes: escrita da dissertação de mestrado, publicação de artigos em periódicos, apresentação de trabalhos em eventos acadêmicos. Dados pessoais dos participantes e da instituição escolar não serão mencionados em apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo de segurança e bem-estar dos participantes da pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

Este documento foi assinado em duas vias, uma para a instituição onde o estudo será realizado e outra para a pesquisadora.

Contatos:

Melina S. Giacomini
Mestranda em Educação
Universidade de Caxias do Sul

(XX) XXXXX-XXXX

Prof. Dra. Flávia Brocchetto Ramos
Professora orientadora da pesquisa
Universidade de Caxias do Sul

(XX) XXXXX-XXXX

Comitê de Ética e Pesquisa CEP/UCS
Universidade de Caxias do Sul

(54) 3218-2829

Assinatura e carimbo do responsável institucional

Melina Sauer Giacomini (pesquisadora)

Caxias do Sul, _____ de _____ de 2021.

APÊNDICE F – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Pais ou Responsáveis

Seu filho(a) está sendo convidado(a) a participar do estudo “Cata-ventos de poesia: vivências poéticas com crianças da pré-escola” que está sendo realizado no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul (PPGEdu/UCS), a ser conduzido pela professora-pesquisadora Melina Sauer Giacomini, Mestranda em Educação, sob orientação da Prof. Dra. Flávia Brocchetto Ramos e coorientação da Prof. Dra. Marli C. Tasca Marangoni. O objetivo deste estudo é investigar a relação de crianças na pré-escola com poesia veiculada em obras selecionadas pelo PNLD literário (2018), a fim de contribuir com práticas educativas que promovam a literatura como um direito das crianças.

Essa pesquisa será de cunho qualitativo-exploratório e será realizada através da metodologia de estudo de caso. Caso você autorize, eu relatarei as observações acerca das vivências de(a) seu(sua) filho(a), durante a intervenção realizada com ele no cotidiano escolar, por meio de relatos escritos em diário de campo, de gravações de vídeo da criança e de recolha documental para fins de análise. A aplicação do estudo será feita em oito encontros chamados de “Ateliê de vivências poéticas”, realizados durante dois meses, uma vez por semana, com tempo estimado de duração para cada encontro de uma hora, podendo oscilar em 15 min para mais ou menos, respeitando o interesse da turma e de cada criança participante. Durante a proposta dos ateliês, as crianças estarão sentadas e posicionadas, de acordo com o protocolo e normas de contingência da COVID-19 previstos pela escola.

Durante os *Ateliês de vivências poéticas*, acontecerá a observação participante, a partir de filmagem com duas filmadoras posicionadas na sala onde o estudo será realizado. É previsto o acompanhamento de um (a) monitor (a) integrante do quadro de funcionários da escola, para auxiliar na gravação fílmica da proposta, de modo que a pesquisadora detenha a sua atenção na interação com as crianças e não com os instrumentos de construção e dados. Este (a) monitor (a), por já possuir vínculo com as crianças, minimizará o estranhamento das mesmas durante a realização dos registros e também deverá consentir sua participação como auxiliar na pesquisa e assinar um termo de sigilo e confidencialidade. Os registros fílmicos serão transcritos pela pesquisadora para fins de análise dos dados.

Os procedimentos da pesquisa asseguram os direitos previstos nas Resoluções CNS nº 510/16 e nº 466/12 e envolvem práticas educativas que não se diferenciam de outras práticas realizadas no espaço escolar. Alguns riscos mínimos, no entanto, podem ser previstos nas

atividades e/ou experiências propostas na pesquisa tais como: constrangimento, vergonha, exposições de ideias; além de eventuais emoções tais como: medo, tristeza, angústia, euforia, entre outras, mobilizadas a partir da gravação fílmica experiência dos textos poéticos lidos para as crianças.

Por vivermos tempos pandêmicos, pode haver risco de contaminação por COVID-19. Para tanto, a pesquisadora está ciente dos protocolos indicados pela OMS, Estado do Rio Grande do Sul e do município de Caxias do Sul, bem como do protocolo de higiene e segurança da escola, cumprindo-os fielmente, para evitar ou minimizar que tais riscos à saúde das crianças possam ocorrer.

Caso algum desconforto ocorra com seu filho(a) diante da presença da pesquisadora ou diante da pesquisa, será acolhido(a) pela pesquisadora e também pela escola de modo a ponderar qualquer situação.

Salienta-se que:

- 4 Este projeto de pesquisa passou pelo Comitê de Ética e Pesquisa - CEP, da Universidade de Caxias do Sul, um colegiado interdisciplinar e independente, criado para aprovar ética e cientificamente as pesquisas envolvendo seres humanos, bem como acompanhar e contribuir com o seu desenvolvimento.
- 5 A participação de seu filho(a) não é obrigatória e mesmo que ele(a) aceite, poderá mudar de ideia em qualquer momento. Tal recusa não trará prejuízos para a sua relação com a pesquisadora, com os professores ou com a escola.
- 6 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 sejam garantidos seus direitos.
- 7 A participação de seu filho(a) na pesquisa não envolve nenhum tipo de despesa, bem como não haverá pagamento pela sua participação.
- 8 Haverá sigilo dos dados coletados na pesquisa, não sendo identificado o nome de seu filho(a) ou da escola.
- 9 Os dados coletados durante a pesquisa ficarão sob responsabilidade da professora-pesquisadora Melina Sauer Giacomini e ficarão guardados por um período de 5 anos em HD externo pessoal e, posteriormente, serão destruídos e descartados.
- 10 Os dados da pesquisa serão publicados na dissertação de mestrado da professora-pesquisadora Melina Sauer Giacomini, bem como, poderão ser publicados sob forma de artigo científico, ou apresentação em eventos acadêmicos sem identificação da criança e sem causar prejuízo aos envolvidos.

- 11 A pesquisa irá contribuir para a produção de conhecimento na área de ensino e aprendizagem na Educação Infantil, sobretudo sobre a temática do estudo educação poética com crianças da pré-escola.
- 12 Aos participantes da pesquisa e seus responsáveis, será garantido o acesso aos resultados da pesquisa conforme o inciso VI da Resolução nº 510/16.
- 13 Você poderá receber tirar dúvidas ou receber respostas a qualquer momento sobre a pesquisa, através dos seguintes contatos com Melina: pelo *e-mail* ou telefone (XX) XXXXX-XXXX; ou com a Professora Dra. Flávia B. Ramos: por *e-mail*; e com o setor do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) da Universidade de Caxias do Sul pelo seguinte endereço: Rua Francisco Getúlio Vargas, nº 926, Bloco M, Sala 306, Cidade Universitária, Caxias do Sul/RS, CEP 95070-560; Telefone: 3218-2829; Horário: Das 8h às 11h30 e das 13h30 às 18h; E-mail: cep-ucs@ucs.br.
- 14 Este termo será assinado em duas vias, ficando uma em sua posse e outra em posse da pesquisadora.

Nome da criança (por extenso) _____

Nome do pai/mãe ou responsável da criança: _____

Assinatura do pai ou responsável pela criança: _____

Nome da pesquisadora: Melina Sauer Giacomini

Assinatura da pesquisadora: _____

Orientadora da pesquisa: Flávia Brocchetto Ramos

Assinatura da orientadora da pesquisa: _____

Caxias do Sul, ____ de _____ de 2021.

APÊNDICE G – TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - Criança

EU, A PROFESSORA MELINA SAUER GIACOMIN, CONVIDO VOCÊ PARA PARTICIPAR DE UMA PESQUISA. PESQUISA É UM TRABALHO QUE SERVE PARA DESCOBRIR E SABER SOBRE COISAS NOVAS E QUE A GENTE NÃO CONHECE. NA MINHA PESQUISA, EU QUERO SABER COMO AS CRIANÇAS CONVERSAM COM A POESIA. EU JÁ CONVERSEI COM SEUS PAIS E ELES CONCORDARAM COM A SUA PARTICIPAÇÃO NA MINHA PESQUISA, MAS VOCÊ TAMBÉM PODE DECIDIR SE QUER PARTICIPAR. O NOME DA MINHA PESQUISA É: “CATA-VENTOS DE POESIA: VIVÊNCIAS POÉTICAS COM CRIANÇAS DA PRÉ-ESCOLA.”

O QUE IREMOS FAZER?

VOU EXPLICAR O QUE FAREMOS: TEREMOS UM MOMENTO DA SEMANA DA AULA CHAMADO DE “ATELIÊ DE VIVÊNCIAS POÉTICAS”. SERÃO OITO ATELIÊS E É NESSES ATELIÊS QUE A PESQUISA IRÁ ACONTECER. USAREMOS UM POUCO DO TEMPO DA NOSSA AULA (EM TORNO DE UMA HORA), POR DOIS MESES. JUNTOS, MARCAREMOS NO CALENDÁRIO DA SALA DE AULA OS DIAS DOS NOSSOS ATELIÊS.



CADA VEZ QUE FIZERMOS O ATELIÊ, ELE TERÁ 5 PARTES:

1 2 3 4 5

NA PARTE **1**, CHAMADA “AO SABOR DOS VENTOS POÉTICOS”, TEREMOS UM MOMENTO DIVERTIDO, COMO UMA BRINCADEIRA, PARA VOCÊ SE PREPARAR PARA O TEXTO QUE IREI LER;



NA PARTE **2**, CHAMADA “REVIRAVENTO DO POEMA”, EU FAREI A LEITURA DE UM TEXTO PARA VOCÊ E SEUS COLEGAS;



NA PARTE **3**, “VENTILANDO PENSAMENTOS E EMOÇÕES”, EU FAREI ALGUMAS PERGUNTAS PARA AJUDAR VOCÊ A PENSAR SOBRE O QUE FOI LIDO;



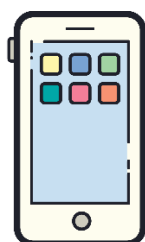
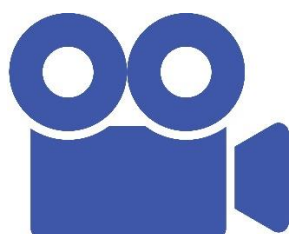
NA PARTE 4, “VENTANDO E INVENTADO”, EU ENTREGAREI ALGUNS MATERIAIS PARA QUE VOCÊ INVENTE ALGO SOBRE O TEXTO LIDO;



NA ÚLTIMA PARTE, A PARTE 5, CHAMADA “RODA DOS VENTOS”, NÓS CONVERSAREMOS SOBRE O QUE VOCÊ E SEUS COLEGAS INVENTARAM, A PARTIR DO TEXTO E DOS MATERIAIS QUE EU ENTREGUEI.



NESSES ATELIÊS, TEREMOS A PRESENÇA DE UMA MONITORA DA ESCOLA PARA GRAVAR UM FILME COM CÂMERA DE VÍDEO OU COM UM CELULAR. E EU PODEREI FAZER ALGUMAS ANOTAÇÕES NO MEU CADERNO.



NO GERAL, NADA DE MUITO DIFERENTE DO QUE FAZEMOS NA ESCOLA VAI ACONTECER COM VOCÊ DURANTE A PESQUISA, MAS, SE VOCÊ QUISER DESISTIR DE PARTICIPAR, NÃO TEM PROBLEMA.



SE VOCÊ NÃO QUISER PARTICIPAR OU NÃO SE SENTIR BEM, ESTIVER ENVERGONHADO (A) OU TIVER OUTRO SENTIMENTO; OU SE FICAR PREOCUPADO(A) COM ALGUMA COISA, PODE FALAR COMIGO OU COM SUA FAMÍLIA. A QUALQUER MOMENTO, VOCÊ PODE MUDAR DE IDEIA E DESISTIR DE PARTICIPAR DA PESQUISA E NINGUÉM VAI FICAR TRISTE OU CHATEADO. É SÓ AVISAR. NESSE CASO, VOCÊ DEVERÁ REALIZAR OUTRA ATIVIDADE EM OUTRO ESPAÇO DA ESCOLA E ESTARÁ ACOMPANHADO DE UMA MONITORA.



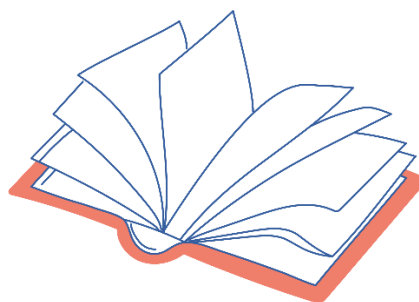
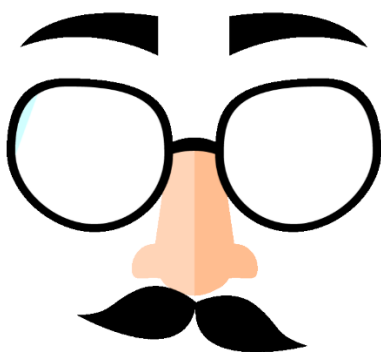
EU ESPERO QUE ACONTEÇAM COISAS BOAS COM A SUA PARTICIPAÇÃO, COMO, POR EXEMPLO, DESCOBRIR QUE VOCÊ GOSTA DE LIVROS, DE POESIAS E DE BRINCAR COM AS PALAVRAS. ESPERO QUE VOCÊ E SEUS COLEGAS FIQUEM FELIZES!



NÃO VOU CONTAR PARA PESSOAS ESTRANHAS QUE VOCÊ ESTÁ PARTICIPANDO DA PESQUISA. EU IREI GUARDAR AS FILMAGENS E AS ANOTAÇÕES REALIZADAS NUM LOCAL SEGURO E DEPOIS DE 5 ANOS IREI DESTRUIR E JOGAR FORA PARA A NOSSA SEGURANÇA.



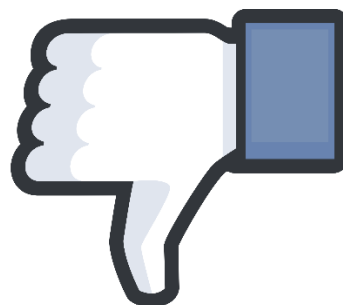
NO FINAL, EU IREI ESCREVER SOBRE O QUE EU APRENDI AQUI NOS ATELIÊS DE POESIA COM VOCÊ E SEUS COLEGAS, NÃO DIREI O SEU NOME. USAREI UM APELIDO AO INVÉS DO SEU NOME VERDADEIRO, COMO SE FOSSE UM DISFARCE.



VOCÊ QUER PARTICIPAR?



OU



SE VOCÊ ESCOLHEU PARTICIPAR COM O , ENTÃO ESCREVA SEU NOME NA LINHA INDICADA ABAIXO. TAMBÉM CARIMBE O SEU POLEGAR DENTRO DO QUADRADO.

ASSINATURA DA CRIANÇA



POLEGAR DIREITO DA CRIANÇA

MELINA SAUER GIACOMIN (PESQUISADORA)

CAXIAS DO SUL, ____ DE _____ DE 2021.

APÊNDICE H – ROTEIROS DOS ATELIÊS

ATELIÊ 1

Livro “QUE BICHOS ENGRAÇADOS!” de Maria Antonia Pietrucci Gonzalez (2018).

Momento 1 - Ao sabor dos ventos poéticos:

Mobilização para a recepção do texto:

- Quem sabe o que é uma rima?
- Como se faz uma rima?
- Vocês conseguem fazer uma rima com o seu nome?
- E com animais? Gato rima com? E macaco? E leão? E girafa?

Momento 2 - Reviravento do poema

- Leitura do texto poético.
- Primeiras impressões acerca do que foi lido... (aberto)

Momento 3 – Ventilando pensamentos e emoções

- O que o texto diz? Ele fala sobre algo?
- Quem aparece no texto?
- O que acontece?
- Que palavras e sons acontecem?
- Palavras assim aparecem numa conversa com os amigos?
- O que vocês sentiram quando a profe leu esse texto?
- Você lembrou teve alguma lembrança ou pensamento quando a profe leu esse texto?

Momento 4 – Ventando e inventando

- Agora cada um fará um desenho caprichado sobre o texto lido usando canetinha e lápis de cor.

Momento 5 – Roda dos ventos

- Roda para compartilhar suas produções falando sobre seu desenho e sentidos.

ATELIÊ 2

Livro “GATO PRA CÁ, RATO PRA LÁ” de Sylvia Orthof (2012).

Momento 1 - Ao sabor dos ventos poéticos:

Mobilização para a recepção do texto:

- Todos aqui já viram um gato? Como o gato é? O que ele faz?
- E um rato? Como ele é? O que ele faz?

- O que pode acontecer se eu colocar um gato e um rato juntos?

Momento 2 - Reviravento do poema

- Leitura do texto poético.
- Primeiras impressões acerca do que foi lido... (aberto)

Momento 3 – Ventilando pensamentos e emoções

- O que você entendeu do texto? O que o texto diz?
- Quem aparece no texto? O que acontece?
- Há alguma parte que chama a sua atenção? Por quê?
- O que você sentiu quando eu li esse texto? Você teve alguma emoção?
- No começo do texto diz assim: “Era um gato, muito viajado, que andava pulando sobre o telhado. Por que o gato era viajado? O que isso quer dizer?
- Tem uma parte que diz assim (ler a p.19) O que quer dizer “O gato ficou amoroso miando poesia..”

Momento 4 – Ventando e inventando

- Agora cada um fará um desenho com canetinha e lápis de cor e poderá usar colagem com papel colorido para compor o seu desenho. A profe deixará alguns papéis disponíveis aqui. Pode recortar, e colar.
- Antes de iniciar eu vou contar o texto novamente.

Momento 5 – Roda dos ventos

- Roda para compartilhar suas produções falando sobre seu desenho e sentidos.

ATELIÊ 3

Livro “REVIRAVENTO” de Silvana Tavano (2015).

Momento 1 - Ao sabor dos ventos poéticos:

Mobilização para a recepção do texto:

- Entregar às crianças leques de papel
- E bolinhas de crepom.
- Pedir para que explorem e digam o que podem fazer com aquilo.
- Depois pedir que todos fechem os olhos e a professora irá ligar o ventilador.
- Pedir para que falem a sensação que sentem.

Momento 2 - Reviravento do poema

- Leitura do texto poético.
- Primeiras impressões acerca do que foi lido... (aberto)

Momento 3 – Ventilando pensamentos e emoções

- O que você entendeu do texto? O que o texto diz? Sobre o que ele fala?
- Há alguma parte que chama a sua atenção? Por quê?
- O que você sentiu quando eu li esse texto?
- Você teve alguma lembrança?
- No começo do texto diz assim (ver páginas) 4, 9, 10, 24.

Momento 4 – Ventando e inventando

- Entregar um kit de materiais para as crianças contendo: 2 palitos de picolé, uma tira de tecido de 1m, 1m de fio de lã, um pedaço de fita crepe.
- Sugestão: a partir do texto, criar algo com esses materiais (não precisa usar todos, pode ser só alguns).

Momento 5 – Roda dos ventos

- Roda para apresentar a sua criação aos colegas e falar sobre a mesma e seus sentidos.

ATELIÊ 4

Livro “CURUMIMZICE” de Tiago Hakiy (2014).

Momento 1 - Ao sabor dos ventos poéticos:

Mobilização para a recepção do texto:

- Alguém sabe o que é um curumim?
- Se não souberem mostrar a capa do livro e refletir com ela. – Olhando para essa capa dá pra ter uma noção sobre o que é um curumim?
- Onde será vive o curumim?

Momento 2 - Reviravento do poema

- Leitura do texto poético.
- Primeiras impressões acerca do que foi lido... (aberto)

Momento 3 – Ventilando pensamentos e emoções

- O que você entendeu do texto? O que o texto diz? Sobre o que ele fala?
- Há alguma parte que chama a sua atenção? Por quê?
- O que você sentiu algo quando eu li esse texto? Tocou seu coração? Como?
- Leitura de trechos para conversarmos: Páginas 8, 13 e 14

Momento 4 – Ventando e inventando

- Com a leitura do texto vocês tiveram algumas sensações. Com argila vocês vão criar uma composição a partir do texto lido e depois irão contar aos colegas o que criaram na Roda dos ventos.

Momento 5 – Roda dos ventos

- Roda para apresentar a sua criação aos colegas e falar sobre a mesma e seus sentidos.

ATELIÊ 5

Livro “QUE QUINTAL!” de Laís Corrêa de Araújo (2013).

Momento 1 - Ao sabor dos ventos poéticos:

Mobilização para a recepção do texto:

- Alguém sabe o que é um quintal?
- Se não souberem mostrar a capa do livro e refletir com ela. – Olhando para essa capa o que podemos ver ou entender do texto?
- Quem já brincou no quintal?
- Do que se brinca no quintal?
- Tem barulho no quintal? Quais?

Momento 2 - Reviravento do poema

- Leitura do texto poético.
- Primeiras impressões acerca do que foi lido... (aberto)

Momento 3 – Ventilando pensamentos e emoções

- O que você entendeu do texto? O que o texto diz? Sobre o que ele fala?
- Há alguma parte que chama a sua atenção? Por quê?
- Você lembrou de algo quando li este texto? Alguma lembrança?
- Leitura de trechos para conversarmos: Páginas 10, 19, 21 e 22.

Momento 4 – Ventando e inventando

- Coma leitura do texto vocês tiveram algumas lembranças ou sensações. Aqui deixei alguns materiais que vocês podem pensar em como podem expressar o que vocês sentiram ou lembraram. Vocês podem construir sons, música, poema, verso, o que quiserem para expressar o que sentiram ou lembraram usando esses materiais. Darei uns minutos para vocês pensarem e depois vamos mostrar o que criaram.

Momento 5 – Roda dos ventos

- Roda para apresentar a sua criação aos colegas e falar sobre a mesma e seus sentidos.