



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**POESIA E LETRAMENTO INFANTIL: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA**

**LISANE CARLA SOUSA MOREIRA**

Brasília, março de 2013.

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

**LISANE CARLA SOUSA MOREIRA**

**POESIA E LETRAMENTO INFANTIL: UMA ESTRATÉGIA PEDAGÓGICA**

Monografia apresentada como requisito parcial  
para obtenção do título de licenciada em pedagogia  
à Comissão Examinadora da Faculdade de  
Educação da Universidade de Brasília.

Orientação da Professora Dra Maria Fernanda Farah Cavaton

Brasília, março de 2013.

## TERMO DE APROVAÇÃO

### Comissão Examinadora:

---

Profa. Dra. Maria Fernanda Farah Cavaton  
Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Maria de Fatima Guerra de Sousa  
Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Ana Dilma de Almeida Pereira  
Universidade de Brasília

---

Profa. Dra. Fernanda Müller (Suplente)  
Universidade de Brasília

Dedico este trabalho aos meus avós, Neusa e Moreira, que apesar da distância sempre torceram por mim. Agradeço pelas orações e mensagens de carinho.

## AGRADECIMENTOS

Á Deus, pelo dom da vida e o amor eterno, sem ele não teria forças para enfrentar os obstáculos.

Aos meus pais, Iraide e Alvimar, meus guias. Sou grata pela compreensão, paciência e orações.

Aos professores da Faculdade de Educação, em especial a professora Maria Fernanda Cavaton, pela orientação e por nortear meus caminhos na realização desse trabalho.

Aos alunos do ensino fundamental, onde realizei minhas pesquisas. Agradeço pelo carinho e amor incondicional.

Aos amigos da Faculdade de Educação que me motivaram nessa jornada, especialmente Taysa Brasil, Dryelle Alves, Lívia Lopes, Vanessa Camilo e Creuzirene Alves.

Ao meu namorado, Leandro Feitosa, pelo apoio, carinho e companheirismo. Obrigada por estar do meu lado nos momentos mais difíceis dessa trajetória.

A todos aqueles, que mesmo não citados, me incentivaram nessa etapa.

*Ninguém sabe andar na rua como as crianças. Para elas é sempre uma novidade, é uma constante festa transpor umbrais. Sair à rua é para elas muito mais do que sair à rua. Vão com o vento. Não vão a nenhum sítio determinado, não se defendem dos olhares das outras pessoas e nem sequer, em dias escuros, a tempestade se reduz, como para a gente crescida, a um obstáculo que se opõe ao guarda-chuva. Abrem-se à aragem. Não projetam sobre as pedras, sobre as árvores, sobre as outras pessoas que passam, cuidados que não têm. Vão com a mãe à loja, mas apesar disso vão sempre muito mais longe. E nem sequer sabem que são a alegria de quem as vê passar e desaparecer.*

*Ruy Belo*

## RESUMO

O presente trabalho pesquisou a poesia como estratégia pedagógica na perspectiva do letramento, tendo como objetivo geral, descrever e analisar o uso da poesia nas atividades de letramento de alunos do 1º ano do ensino fundamental; e como objetivos específicos, descrever atividades de letramento com rima e observar atividades de letramento com trava-línguas. Discorreu-se sobre a poesia no contexto educacional, os letramentos e os ritmos e sons encontrados no poema e como eles instigam o leitor, embasadas em autores, como Averbuck; Frantz; Soares; Zilberman; Teberoski, entre outros. O estudo empírico com base na abordagem qualitativa de pesquisa, foi uma pesquisa-ação no contexto de uma escola da rede pública de uma Região Administrativa do Distrito Federal, com alunos de seis anos matriculados no 1º ano do ensino fundamental. A pesquisadora propôs quatro atividades envolvendo rimas e trava-línguas, duas sessões em julho do ano letivo estudado, com enfoque na oralidade dos alunos e duas, em novembro, com a perspectiva da escrita. Os resultados mostraram que a organização das estratégias pedagógicas com as atividades proposta pela pesquisadora como a preparação, a execução e a avaliação dialógicas desencadearam nos alunos: falas egocêntricas, a realização das tarefas coletivas e individuais de escrita. Dessa forma evidencia-se que atividades com poesia contribuem para o letramento infantil.

Palavras-chave: Poesia, Letramento, Estratégias Pedagógicas, Ensino Fundamental.

## SUMÁRIO

<b>RESUMO</b> .....	07
<b>LISTA DE QUADRO</b> .....	09
<b>LISTA DE FIGURA</b> .....	10
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	11
<b>I – MEMORIAL EDUCATIVO</b> .....	12
Melodia, Família e Poesia .....	12
<b>II – MONOGRAFIA</b> .....	18
<b>INTRODUÇÃO</b> .....	18
<b>OBJETIVOS</b> .....	19
<b>CAPÍTULO 1 – INFÂNCIA, POESIA E EDUCAÇÃO</b> .....	20
1.1 Brincando com as Palavras .....	21
1.2 Ritmo .....	26
1.3 Os Letramentos .....	29
<b>CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA</b> .....	36
2.1 Contexto da Pesquisa .....	36
2.2 Participantes .....	37
2.3 Instrumentos e Materiais .....	37
2.4 Procedimentos de Construção de Dados .....	38
2.4.1 Sessão 1: Atividade com rima na oralidade .....	39
2.4.2 Sessão 2: Atividade com trava-língua na oralidade .....	40
2.4.3 Sessão 3: Atividade com rima na escrita .....	40
2.4.4 Sessão 4: Atividade com trava-língua na escrita .....	42
2.5 Procedimentos de Análise de Dados .....	43
<b>CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS</b> .....	44
3.1 Resumo descritivo das atividades .....	44
3.1.1 Sessão 1: Rima na oralidade .....	44
3.1.2 Sessão 2: Trava-língua na oralidade .....	50
3.1.3 Sessão 3: Rima na escrita .....	53
3.1.4 Sessão 4: Trava-língua na escrita .....	58
<b>CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	62
<b>III – PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS</b> .....	64
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	66
<b>APÊNDICES</b> .....	68



**LISTA DE QUADRO**

<b>Quadro 1-</b> Atividades desenvolvidas por sessões.....	39
--	----

**LISTA DE FIGURA**

<b>FIGURA 1</b> - Poesia coletiva fixada ao lado da sala de aula .....	50
<b>FIGURA 2</b> - Folha de atividades da aluna Beatriz .....	57
<b>FIGURA 3</b> - Folha de atividades da aluna Ana .....	60

## APRESENTAÇÃO

*Por que motivo as crianças de modo geral são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? Será que a poesia é um estado de infância relacionado com a necessidade de jogo, a ausência do conhecimento livresco, a despreocupação com os mandamentos práticos do viver – estado de pureza da mente em suma? Acho que é um pouco de tudo isso, e mais do que isso, pois lá encontra expressão cândida na meninice, pode expandir-se pelo tempo afora conciliada com a experiência, o senso crítico, a consciência estética dos que compõem ou absorvem a poesia.*

*Carlos Drummond de Andrade*

O presente estudo teve como foco a reflexão sobre a poesia utilizada como estratégia pedagógica para o letramento de crianças de seis anos do ensino fundamental, a partir de atividades envolvendo rimas e trava-línguas, considerando que a sala de aula é espaço privilegiado para formação de sujeitos leitores críticos e reflexivos.

Observamos que essa temática promove a prática do letramento na sala de aula, permitindo aos educandos novos olhares para obras poéticas, promovendo a sensibilidade a partir das rimas, aliterações, assonâncias e melodias causadas pela leitura em voz alta do professor e a repetição oral de palavras. Além disso, as estratégias adotadas pela pesquisadora desencadearam desenvolvimento das atividades propostas e da fala egocêntrica das crianças.

Esse trabalho está dividido em três partes: Memorial, Monografia e Perspectivas Futuras Profissionais. No memorial contamos nossa trajetória escolar e relações com familiares e amigos, além de destacar razões pelas quais nos motivaram a realizar o trabalho na perspectiva da poesia. Na monografia o referencial teórico, metodologia utilizada e análise e discussão dos resultados. Na terceira e última parte do trabalho estão nossas reflexões e perspectivas futuras sobre nossa formação e vida profissional.

## I – MEMORIAL

Melodia, Família e Poesia

*Casas entre bananeiras  
mulheres entre laranjeiras  
pomar amor cantar.*

*Um homem vai devagar.  
Um cachorro vai devagar.  
Um burro vai devagar.  
Devagar... as janelas olham.*

*Eta vida besta, meu Deus.*

*Carlos Drummond de Andrade*

Na minha família a música nasceu muito antes de mim, a história começou com meu tio-avô que tocava trombone. Assim, meu avô se interessou pelo mesmo instrumento na sua juventude, se tornando músico profissional com carteira assinada. Vovô Moreira conhece dona Neusa, minha avó. Dias passam e logo o casamento e o nascimento do primeiro filho, Tio Carlos, e dois anos depois Alvimar, meu pai.

Dentre eles, meu pai foi o que mais se fascinou com o mundo musical do meu avô, assim aprendeu a tocar contrabaixo. Segundo ele, é instrumento essencial para a criação de uma música, pois o som mais grave dá sustentação à canção, seria como um *chão* para qualquer a música. Assim segue a vida da minha família por parte de pai, todos ensaiando, se atualizando com os novos rumos da musica brasileira, Bossa Nova, MPB e Rock.

A vida vai os separando e cada um segue um caminho diferente. Nessa caminhada meu pai se tornou militar da aeronáutica e foi transferido para Brasília. Seu trabalho exigia o dia inteiro, mas durante a noite tocava em barzinhos na cidade. Em um telefonema por engano conhece minha mãe, Iraide, os dois decidem se encontrar. Namoraram, se apaixonaram e se casaram. Logo depois o meu nascimento, dia 02 de dezembro de 1989. A primeira filha do casal, Lisane Carla. Esse sobrenome em homenagem ao meu tio Carlos que anos antes se alistou na marinha do Brasil e veio a falecer num acidente de navio.

Todos os familiares pararam seus afazeres para conhecer a nova integrante da família, meu pai todo satisfeito porque nasceu uma menina. Seu sonho sempre foi uma filha para coçar sua barba à noite para ele dormir. Mas esse desejo foi um pouco diferente, pois quem me fazia dormir era ele, com belas canções tocadas no seu contrabaixo ao final do dia.

Assim eu desenvolvi muito rápido minha parte sentimental e emocional diante uma música. Na época do jardim de infância sempre tinha um apego maior pelas professoras mais parecidas com minha mãe, carinhosas e dedicadas. Com a tia Margarida tive um apego especial, e foi no ano em que fui sua aluna que mais me recordo de fatos marcantes na minha educação. Como aprender a escrever o nome, falar onde mora, aprender músicas infantis e a me relacionar com os colegas. Ao chegar a minha casa, as tardes eram dedicadas para brincar com meu irmão, dançar, fazer deveres de casa e pintar livros infantis que mamãe comprava.

Minha vida naquela época parecia tão repetitiva, mas isso não tinha a menor importância. Nas manhãs ia para a escola e nas tardes fazia as mesmas coisas de sempre. Até no momento em que assistia a um filme era sempre o mesmo, “O Jardim Secreto”, sempre as mesmas músicas e sempre a leitura do mesmo livro “A Abelha Abelhuda”. Este livro eu ganhei assim que cheguei ao jardim III, onde com a tia Rita eu aprendi a ler. Sabia de cor todo o livro e não cansava de repeti-lo em voz alta para que todos soubessem que eu já sabia ler e escrever.

Essas repetições duravam dias e dias até mamãe comprar um novo filme, brinquedo ou livro que chamasse mais atenção. Isso é um tanto curioso, pois na adolescência se meus dias fossem assim, sempre os mesmos, era um sinal ruim e angustiante. Mas na infância não, essa necessidade de estar sempre revendo as mesmas coisas parecia fazer parte do meu universo infantil. Para mim era muito prazeroso fazer isso, pois a cada dia eu entrava mais na história, me sentia como parte daquilo visto ou lido e chegava até a decorar falas de filmes, sabendo o momento exato dos acontecimentos.

Até essa época tinha sete anos de idade e morava no Cruzeiro Novo, bairro próximo ao Plano Piloto. Quando completei oito anos me mudei para a Asa Norte. Assim houve uma mudança de escola também. Fui para o Colégio Compacto Júnior por ser próximo a minha nova residência. Nessa escola fiz poucas amizades, mas boas, que mantenho contato até hoje. Tenho poucas lembranças guardadas na memória desse período, lembro-me de muitos exercícios de interpretação e ditados para testar a gramática. Acredito que esse bloqueio se deve também ao fato de que sofri muitos preconceitos naquela instituição e não consigo me lembrar de muitas coisas a não ser os comentários maldosos de outros alunos em relação a minha cor de pele e cabelo.

A grande maioria dos alunos era de classe média e alta, de cor branca, cabelos lisos e com pais que os mimavam. Pelo menos é essa a visão que tenho da escola. Minha família se mudou para a Asa Norte não porque tínhamos condição financeira de comprar um imóvel ali, mais pelo fato do apartamento ser funcional e dar moradia para os militares da aeronáutica.

Como meu pai trabalhava na esplanada dos Ministérios, conseguiu a oportunidade de morar próximo ao local de trabalho. Por esse motivo me sentia excluída daquele grupo, era negra e com cabelos crespos, isso me fez manter distância de muitas crianças ali, mas me aproximei de outras também vítimas de preconceitos naquela escola.

Com doze anos mudei de escola novamente e fui estudar no Colégio Militar Dom Pedro II. Desse tenho ótimas lembranças tanto no campo afetivo como no educacional. Fui bem acolhida pelos alunos, que, ao contrário da escola anterior, havia uma diversidade enorme entre eles, brancos, negros, altos, baixos, pessoas que moravam desde o Lago Sul até na Estrutural. Havia pouco preconceito e a turma era muito unida. Meus professores de português, filosofia e língua estrangeira sempre me deram boas notas nos textos escritos, havia uma professora em especial, Ana Paula.

Certo dia ela entregou meu texto e disse que eu escrevia muito bem. Esse fato aconteceu em questão de segundos, mas nunca me esqueci dessa cena, algo que está guardado na minha memória desde a sexta série. Receber um elogio de um mestre foi algo muito marcante para mim, o elogio que ela fez foi diante de toda a turma. Isso me deu mais confiança e liberdade para me impor na disciplina.

Nesse mesmo período minha mãe me presenteou com um livro chamado “Coisas que toda garota deve saber”, destinado a responder dúvidas de meninas que passam da infância para a adolescência; questões referentes às mudanças no corpo, aos sentimentos, à TPM e outras características que as meninas sentem de novo em si mesmas. Apeguei-me muito a ele e assim como os livros infantis do passado, lia a toda hora, também sentia a necessidade de emprestar para as amigas, para que pudéssemos conversar sobre ele.

Nesse período de transição que fui me interessando mais pela poesia, pois era muito apaixonada sempre por um menino diferente da escola. Minha paixão se estendia também por coisas simples do cotidiano como pássaros, paisagens, cheiros e sensações. Gostava de pegar um livro que tinha em casa com frases de reflexão, pensava em uma questão referente a um sentimento e abria em uma página qualquer. Sempre caía em uma frase exatamente igual ao que eu estava sentindo, que normalmente me levava a uma atitude diante de tal questão. Logo tomei isso como verdade e eventualmente ainda faço esse exercício.

Na fase de adolescente, dos 13 aos 16 anos, aprendia muito mais com as músicas do que a matéria escolar, pois adorava traduzir principalmente músicas em inglês para compreender o que os cantores estavam dizendo. Ao mesmo tempo conheci a internet, e lá me ocupava a tarde inteira, vendo vídeos e músicas das minhas bandas preferidas. Além disso, gostava muito de procurar por crônicas e poesias mais destinadas às “meninas moças”. Um

pequeno texto escrito pelo cantor de reggae Bob Marley me faz recordar de boas coisas que me ocorreram no passado, pois o lia com frequência e achava uma das coisas mais lindas escritas por alguém naquela época. O texto se chama “Eu Deixo Livre”:

Sozinho, meu pensamento focaliza alguém. Deixo-o livre, e de repente meu coração aperta. Mas não estou triste, pelo contrário, deixo escapar um sorriso. Comer não me parece tão importante agora, me sinto alimentado por outra coisa. Acordo sempre com os mesmos pensamentos, e os mesmos me impulsionam a ter um grande dia. Quando te vejo sinto coisas estranhas, mas boas. Quando falo com você minha cabeça pensa direito, mas minhas palavras saem embaralhadas. Por que minhas mãos estão suando? Sozinho, Meu pensamento focaliza alguém, esse alguém é você. É, estou amando.  
BOB MARLEY.

Assim, pude sentir muitas sensações conhecendo diferentes textos e estudando autores como o próprio cantor Bob Marley pela internet. Esse meio de comunicação me fez conhecer um pouco mais de coisas não presentes na minha vida, cantores estrangeiros, línguas, curiosidades, enfim.

Mesmo com esse mundo atrás de uma tela nunca me esqueci do mundo exterior também. Tinha meus compromissos escolares, livros de literatura para a avaliação, grupos de estudos para provas difíceis, e principalmente tempo para as amigas. Trocava bilhetes secretos e compartilhava poesias e crônicas com elas. Nós gostávamos de escrever recados carinhosos de amizade na agenda, sou muito grata a elas por todo companheirismo que adquirimos ao longo dos anos, aprendemos juntas a amar, a explorar o mundo de maneira divertida e a selecionar os melhores amigos. Quero destacar Ana Clara, Ísis, Ticiane, Mariana e Ana Carolina.

Os dias se passam e enfim os últimos dias de aula no ensino médio. Muitas lágrimas e esperanças que se renovaram com um banho de piscina de todos os alunos fardados, que resultou numa advertência para cada um e que não teve a menor importância. E agora o que fazer? Estudar para o vestibular. Em certos momentos da minha vida escolar confesso que era um pouco desleixada. A escolha por pedagogia é antiga, porém não me importava muito com isso no ensino médio e cheguei até a perder a última prova do PAS para ir a uma festa.

Hoje em dia acredito que se eu tivesse ido fazer essa prova eu não precisaria pagar um ano de curso preparatório e estaria bem mais adiantada. Mas as coisas acontecem nas suas horas e hoje sou satisfeita com o curso que escolhi. O tempo no cursinho me fez amadurecer e enxergar a dificuldade que as pessoas têm de conseguir uma vaga em uma instituição pública. Decidi por pedagogia, inicialmente, porque gostava de me relacionar com as crianças. Quando

participava de reuniões familiares e festas, sempre preferia me juntar às crianças, do que aos adultos, e é assim até hoje. Por não ter nenhuma criança na minha família, aproveito para cuidar de filhos dos amigos da família e faço isso com prazer.

Dediquei-me ao máximo em passar para a UnB, principalmente quando percebi que estava ficando para trás. Minhas amigas estavam se encaminhando na vida e eu parecia estagnada, no mesmo lugar. Estudei, me dediquei e cheguei. Passei para pedagogia no primeiro semestre de 2009, com 19 anos de idade. Estava aflita nas primeiras semanas, não sabia se ia conseguir “me virar” sozinha, pois até então, fazia tudo com a ajuda dos pais. Logo de início fiz amizades facilmente, essas que me ajudaram a passar por essa vida acadêmica com mais segurança.

Eu, Dryelle, Livia e Taysa, juntas buscávamos informações, palestras, seminários e atividades que aconteciam no campus. Desde o primeiro semestre, escolhíamos disciplinas no mesmo dia e horário, para não perder o vínculo. Nunca fui ligada aos grupos de organização de eventos que acontecem na FE (Faculdade de Educação) e nem ao CAPE (Centro Acadêmico de Pedagogia). Mais junto às amigas, eu sempre organizava grupos de estudos para ajudar nas atividades, provas e seminários. Agora no último semestre, tenho o apoio e força dessas três amigas que muito me incentivaram nos momentos mais difíceis do curso.

No decorrer desses quatro anos, tentava passar para as pessoas minha satisfação em estudar pedagogia. A cada conteúdo aprendido na faculdade, ia logo explicar para meus pais e amigos, como forma de fazê-los compreender o porquê da minha satisfação em estar aqui. Chegando no 4º semestre, fiquei mais aflita e insegura, pois foi a época em que comecei os projetos 3 e 4. Nesse último deveria ir à sala de aula e intervir com atividades elaboradas por mim com ajuda de uma orientadora. Fiz todas as fases do meu projeto 3 e a primeira fase do projeto 4 com a professora Sandra Ferraz.

No projeto 3 resgatamos memórias e produzimos parte do memorial. Nesse período que decidi que a poesia deveria ser tema da minha monografia, pois fazendo essa retrospectiva da minha vida, fica claro esse tema presente em todos os momentos prazerosos que tive. Uma disciplina em especial me fez voltar a atenção para a poesia na educação, foi Oficina do Professor Leitor. Ministrada pela professora Simone Amaral, nela estudamos vários autores relevantes para a poesia infantil, e pudemos nos deleitar com poemas, haikais e fábulas trazidas pela professora. Foram momentos que senti imensa satisfação em participar das aulas, fazia grande esforço para não faltar nenhuma.

Já no projeto 4, tentamos focar para uma área específica na educação. Minha primeira experiência na sala de aula foi prazerosa e assustadora ao mesmo tempo. As crianças me



deixaram à vontade no momento das regências, porém a professora não. Apesar de ela ser uma ótima pessoa, restringia os assuntos que deveria passar aos seus alunos, por esse motivo acabei dando aulas conforme a sua orientação. Não tive a liberdade de escolher temas que tivesse mais empatia. Apesar disso, foi uma ótima experiência e um desafio para mim. Com a ajuda de Sandra Ferraz pude realizar um bom trabalho ao final do semestre.

Como me sentia pressionada com o passar dos semestres e a necessidade de focar em algo mais específico para monografia, decidi que falaria de poesia e educação infantil. De início não sabia como, mais tinha a certeza de que seria por esse caminho que me daria bem. Procurei então a professora Fernanda Cavaton, que me matriculou em seu projeto 4, o estágio em escolas de educação infantil/1º ano do ensino fundamental. Com sua orientação, consegui realizar atividades poéticas com crianças de seis anos. A intervenção foi tão objetiva e obteve resultados admiráveis, que decidimos aprofundá-las nesta monografia.

## INTRODUÇÃO

*Os carros atropelam minha bola  
A empregada reclama do encerado  
Mamãe esconde sempre meus esqueites,  
pois se eu caio  
dou despesa e atrapalho.  
Os adultos  
– cá pra nós –  
Só dão trabalho*

*Leila Miccolis*

Nosso estudo trata do uso da poesia na sala de aula. Esta apoiada em estratégias pedagógicas que promovem o letramento infantil. Podemos afirmar que a criança é envolvida pela dinâmica entre a fantasia e a realidade proporcionadas pelas diferentes linguagens poéticas encontradas na literatura.

Partimos da afirmação de que a poesia, na sala de aula, permite a força da criação do aluno, através do universo ficcional oferecido pela linguagem conotativa. Além disso, os sons produzidos pelas palavras e letras proporcionam prazer nas leituras poéticas. O despertar dos sentidos através das sensações, imagens, cores, rimas e ritmo são evidenciados no trabalho pedagógico apoiado nessa perspectiva (FRANTZ, 2007).

Nas crianças percebemos entusiasmo ao recitar poemas, participar de cantigas de roda e fazer brincadeiras rimadas. Porém, esse prazer pelo poético parece se desfazer com o passar dos anos. Os compromissos do dia-a-dia podem ser responsáveis por isso. Os sujeitos acabam deixando de lado a prática da poesia, tanto na escrita como na contemplação. Parar para escutar o canto dos pássaros, escrever cartas, ler poemas, interpretar uma música etc. A riqueza de significados é marcante nessa linguagem e proporciona ao leitor múltiplas interpretações.

A partir desse pensamento, surgiu a necessidade de realizar estudos sobre a poesia, como forma de permitir aos alunos que se sintam seguros para continuar sua inserção no mundo poético. Dessa maneira é importante que o gosto e prazer pela leitura e, principalmente, pela expressão poética iniciem-se na educação infantil e permaneçam nas séries seguintes.

Durante minha vida, tanto particular, como educacional, tive contato com a poesia nas mais variadas maneiras. Sempre recorria aos poemas como forma de amenizar tristezas e angústias, mas também para manifestar sentimentos como amor e amizade aos amigos ou

paixões secretas. Enfim, para cada momento da minha vida tenho uma música, poema, imagem ou livro que marcaram épocas diferentes.

A partir dessa reflexão, me questionava sobre o uso da poesia no contexto educacional, em especial na educação infantil. Até então, não conhecia teóricos que faziam essa relação, assim surgiu minha inquietação sobre o tema.

Em torno disso, surgiu a seguinte questão: Atividades que envolvem a poesia podem contribuir para o desenvolvimento escolar? Como permitir ao educando que faça uso com qualidade da poesia em suas leituras?

No decorrer do curso de pedagogia identifiquei que no letramento encontraria a resposta para tal questão, pois a poesia se faz presente nos poemas, canções, parlendas, adivinhas, narrativas e inúmeras manifestações culturais, transmitidas através da literatura oral. Desse modo, surgiu nova questão norteadora: Como atividades com poesia contribuem para o letramento da criança?

## **OBJETIVOS**

A partir dessas indagações estabelecemos como objetivo geral descrever e analisar o uso da poesia nas atividades de letramento de alunos do 1º ano do ensino fundamental.

Em decorrência, os objetivos específicos são:

- a) Descrever atividades de letramento com rima;
- b) Observar atividades de letramento com trava-línguas.

A monografia está organizada em quatro capítulos. O primeiro capítulo trata da poesia de forma abrangente, com destaque ao ritmo e sons encontrados nas produções poéticas, fazendo relações desse tema com o letramento e aplicabilidade na educação infantil/ 1º ano do ensino fundamental. O segundo capítulo traz a metodologia utilizada na pesquisa apoiada na abordagem qualitativa utilizando a pesquisa-ação. Inserimos-nos no grupo estudado para levantar informações pertinentes para aquela comunidade, além de modificar a realidade do local. O terceiro capítulo destaca os resultados obtidos na pesquisa e análises desses resultados. Por fim, o último capítulo revela nossas as considerações finais do estudo.

## CAPÍTULO 1 – INFÂNCIA, POESIA E EDUCAÇÃO

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

*E toda aquela infância  
Que não tive me vem,  
Numa onda de alegria  
Que não foi de ninguém.*

*Fernando Pessoa*

O conceito de infância durante o período vivido pela nossa sociedade se mostra instável. Segundo Ariès (1981), o significado da palavra *infância* tem se modificado de acordo com o momento histórico de cada século.

Textos redigidos na idade média mostram que o termo em francês *enfant* era usado para designar recém-nascidos, seres esses não falantes e incapazes de estabelecer diálogos. Como os indivíduos na época não tinham conhecimento sobre as etapas e diferentes idades da vida acabavam por tratar crianças e adolescente como adultos em miniatura. Nas pinturas dos séculos passados isso era percebido pelas vestimentas das crianças, que eram semelhantes ao do adulto. A partir do século XVII, a ideia de infância estava ligada à ideia de dependência, ainda assim as crianças eram confundidas com os adolescentes, pois não havia ao certo definição clara para essa fase (ARIÈS, 1981).

A falta de cuidados com os pequenos geravam um alto índice de infanticídio, algo comum e recorrente. "Perdi dois ou três filhos, não sem tristeza, mas sem desespero" (MOTAIGNE, *apud* Ariès, 1981, p. 157).

Somente no final do século XVII e início do século XVIII, com o auxílio da Revolução Educacional, que as crianças passaram a ser um pouco mais valorizadas, sendo retratadas em pinturas e esculturas num contexto romântico e sensível. Os pais já se preocupavam com a saúde e higiene dos seus filhos, fazendo assim surgir um sentimento de família que antes não existia, tornando a criança o centro das atenções, *papricada* (ARIÈS, 1981).

Ariès (1981) ressalta que, entre o século XIX e XX, surgiram estudos para esclarecer o conceito da infância no contexto contemporâneo. A partir desse período até os dias atuais a

preocupação dos estudiosos com o desenvolvimento da criança aumentou relativamente, as histórias e as músicas foram adaptadas ao universo infantil.

Nesse período, a poesia também se amoldou para o contexto educacional, cuja intenção era de unir poemas ao ensino da língua portuguesa. Além de poetas e escritores, os próprios educadores escreviam prosas, versos e antologias para apresentar aos alunos (CAMARGO, 1998).

Até os anos 60, a poesia era oferecida nas escolas como maneira de reafirmar o paradigma moral, cívico e o patriotismo exaltado pela sociedade da época. Depois se iniciou uma época em que autores mudaram tendências:

Sidónio Muralha rompe com esse paradigma em *A televisão da bicharada* (1962), através do ludismo sonoro e do humor. Cecília Meireles, com *Ou isto ou aquilo* (1964), e Vinícius de Moraes, com *A arca de Noé* (1970). Consolidam o novo paradigma, que poderia ser chamado de *paradigma estético*, por privilegiar o trabalho com a linguagem desde o lirismo refinado de Cecília Meireles e o lirismo de caráter mais popular de Vinícius de Moraes até o humor lírico de Sidónio (CAMARGO, 1998, p. 20).

Desse modo, percebeu-se forte preferência por poemas humorísticos, com jogos de palavras, rimas e ritmos sonoros. A partir disso, relações entre o poema e o lúdico foram estreitadas no contexto educacional. “O conceito de poesia infantil é, assim, um conceito móvel, espelhando a transformação dos conceitos de poesia e de criança através do tempo, conceito marcado pelos valores sociais, mostrando que o jogo com as palavras é uma das formas de jogo social” (CAMARGO, 1998, p. 20).

O trabalho apresenta, na primeira seção, esse jogo poético com as palavras. Depois, trata-se da importância do ritmo para a criança perceber o trabalho com os sons e procurar utilizá-las enquanto conhecimento da língua oral. Finalmente, na última seção, as atividades de letramento derivadas desse tema.

## 1.1 Brincando com as Palavras

*Pode haver um dia  
em que a poesia  
mude de endereço  
deixe apenas tédio*

*mas enquanto isso  
vem brincar comigo  
vamos até onde  
possa ser só riso  
possa ir tão longe*

*possa ser tão lindo  
pode ser brinquedo  
pode ser tão sério*

*Alice Ruiz*

Segundo os PCN's (Parâmetros Curriculares Nacionais), o termo *poema*, como gênero textual e literário deve estar associado ao desenvolvimento da escrita e da linguagem dos educandos. Utilizando textos em versos e prosa é possível proporcionar contato com os poemas na sala de aula. (BRASIL, 1997).

Já poesia é considerada a primeira linguagem dos sujeitos, visto que é presente nas relações pessoais desde o nascimento das pessoas, com as canções de ninar, acalantos, adivinhas, contos, fábulas etc. Não se trata de textos que desenvolvam a escrita, mas uma linguagem conotativa proporcionada pelas emoções e sensações. A poesia é transmitida oralmente entre as épocas, isso é fator proeminente para a leitura do mundo e apreensão da realidade. Nessa perspectiva, temos a escola como responsável por desenvolver o aprendizado dos alunos da educação infantil com qualidade:

A escola, hoje, está consciente da sua responsabilidade de educar nossas crianças de forma integral, considerando não apenas o aspecto cognitivo, mas também possibilitando aos seus alunos que se tornem pessoas inventivas, com capacidade de criação, o que só será possível por meio do caráter liberador da arte [...] (FRANTZ, 2007, p. 13).

Desse modo, trabalhar atividades com textos poéticos na sala de aula, desenvolve o poder de imaginação, criação, sensibilidade e capacidade crítica da criança. Feito isso nas séries iniciais, o aluno se sente num ambiente acolhedor, assim como de sua família, desencadeando a qualidade para seu desempenho escolar nas séries seguintes. Nessa descoberta, a criança percebe que o jogo de palavras é acentuado na poesia, músicas e poemas, desvendando assim “os segredos do fazer poético e descobrindo o prazer de viver a poesia em suas vidas” (FRANTZ, 2007, p. 14).

Como afirma Miguez (2000), as palavras são como *sementes* que fazem brotar a poesia numa terra fértil chamada *imaginação*. O poeta e a criança se encontram nesse universo, onde a realidade e o imaginário se misturam. Assim como o brinquedo é um objeto que proporciona a força da criação para a criança, a poesia é o mesmo para o poeta. Nesse contexto, vale estabelecer relações entre palavras poéticas e brinquedos. Ambos são utilizados para manifestar desejos, ideais, emoções e fantasias. A liberdade de inventar, mesclando real e irreal com representações, estreitam as relações entre a poesia e a brincadeira, além de que:

[...] brincando a criança nega a logicidade do adulto, pois aquilo que é passa a não ser, assim como o poeta no poema não diz o que é e sim o que poderia

ser. Logo, a poesia seria uma das formas da criança escapar da linearidade do universo adulto para alcançar novas leituras de mundo. POETA E CRIANÇA vivendo, então, a experiência poética do mundo, vão desvelando a VIDA dentro de uma dimensão lúdica (MIGUEZ, 2000, p. 36).

O poeta então se torna criança, pois ele brinca com as palavras, fazendo desse jogo uma brincadeira incansável e prazerosa. Enquanto a criança nas suas brincadeiras é também um poeta, pois utiliza do imaginário para sua diversão. Brasileiros famosos destacam a relação da poesia e infância em seus escritos. Mario Quintana, Manuel Bandeira, Manuel de Barros e Cassimiro de Abreu deixam em evidência as lembranças nostálgicas que têm dos tempos de criança. As memórias e projeções imaginárias do passado se unem para compor o texto poético (MIGUEZ, 2000). A poesia “Meus oito anos” de Cassimiro de Abreu, ilustra bem esse sentimento:

*Oh! que saudades que tenho  
Da aurora da minha vida,  
Da minha infância querida  
Que os anos não trazem mais!  
Que amor, que sonhos, que flores,  
Naquelas tardes fagueiras  
À sombra das bananeiras,  
Debaixo dos laranjais!  
Como são belos os dias  
Do despontar da existência!  
- Respira a alma inocência (...)*

Assim, a conexão lúdica com as expressões poéticas é possível graças à facilidade de acesso e o formato que poesias são oferecidas às crianças. “A aproximação com a tradição popular e com os processos livres de criação, distantes da discursividade linear erudita ou acadêmica, confere aos textos simplicidade estrutural e sintática, aproximando-os do receptor criança, que ainda não domina o encadeamento lógico estrutural da linguagem adulta” (FRONCKOWIACK, 2011, p. 97).

A poesia inicialmente é passada às crianças através do folclore, com as parlendas, canções, cantigas de roda, dentre outras variações da literatura oral transmitida pelos familiares como forma de acalantar os pequenos. Domingues (2008) destaca que essas práticas podem desenvolver nas crianças as percepções auditivas, visuais e também afetivas, essas que são movidas pela imaginação. Isso é fator proeminente para que se desenvolva no futuro uma sensibilidade da criança pela poesia.

É importante resgatar na sala de aula a memória poética, com uma revisão folclórica a fim de atrelar cultura de oralidade e linguagem escrita. Dessa maneira, o livro adquire posição

de brinquedo, com códigos ainda não interpretados corretamente, mais que a criança tem a consciência de que ali é onde ficam os registros do repertório oral dos seus entes queridos (MIGUEZ, 2000).

Contudo, Averbuck (1988) afirma que os primeiros contatos da criança com a poesia no ambiente escolar deixam a desejar. Professores se sentem inseguros diante o tema, fazendo dos momentos poéticos situações infrequentes na sala de aula. Por esse motivo, os educandos acabam buscando sozinhos as suas fontes de prazer e descobertas, já que a poesia é considerada irrelevante diante de outras matérias. “A poesia e a arte em geral participam dessa área ‘não lucrativa’ onde se inserem as atividades prazerosas e lúdicas, excluídas do programa de vida de uma sociedade voltada para o ganho” (p. 66).

Os desejos da sociedade vigente estão fortemente relacionados com o que é transmitido na escola. Desse modo, as atividades lúdicas são muitas vezes banidas do cotidiano da sala de aula. A poesia então é considerada uma atividade “não lucrativa”, de recreação e com pouca relevância para os estudos. Isso causa insegurança por parte dos educadores, que por sua vez se sentem pressionados a explorar conteúdos maçantes e deixar o trabalho com textos poéticos pendentes (AVERBUCK, 1988).

Realmente a poesia dispensa atividades utilitárias, como perguntas e respostas objetivas. Quando utilizada pelos professores nas escolas, se trata um exercício que envolve a sensibilidade e a capacidade crítica dos educandos, uma maneira de criar e recriar a partir daquilo que é sentido por cada um. A poesia proporciona a liberdade de expressão, sentimentos e sensações, estimulando a oralidade, interpretação e reflexões. Mas o que se vê é a poesia presente somente nas datas comemorativas ou mesmo como entretenimento, pouco se usa a poesia para trabalhar com a leitura crítica e sensível das crianças (MIGUEZ, 2000).

José (*apud* SANTOS, 2010) apresenta seis funções desse gênero literário, capazes de auxiliar no processo de aprendizagem dos educandos: cognitiva, social, política e ideológica, catártica, estética, pragmática ou didática.

Vejamos cada uma dessas funções. Na função cognitiva, temos objetivo de “alimentar o espírito” com as percepções e interpretações das expressões poéticas. Já nas funções social, política e ideológica, a poesia proporciona retratar ou expressar de maneira subentendida os problemas sociais e conflitos vividos por uma sociedade. A catártica é uma das mais tocantes, pois move o interior dos leitores, emociona, faz pensar diferente e permite novos olhares. Este é o momento de empatia com o texto, quando nos identificamos com o que é exposto. É na função estética que podemos criar e recriar uma realidade. Por fim, a função pragmática ou didática é necessária para que o poema não seja utilizado de maneira errônea, com fins



didáticos. “O lúdico poético se faz presente através do jogo encantatório das palavras, dos estratos ópticos, fônicos, do brincar com as palavras. Poesia é literatura, é arte, é recriação de uma realidade e criação de uma suprarrealidade” (SANTOS, 2010, p. 374).

Apesar de o ensino de literatura e poesia na educação infantil, enquanto ato de contar histórias, narrar um acontecimento ou declamar poemas, ser algo corriqueiro para os pais e mestres, é também uma forma de promover com qualidade o desenvolvimento do aluno. Isso porque as crianças se mostram interessadas ao que é exposto pelo interlocutor. Essa interação pode trazer mais do que uma simples contação de histórias. “Especificamente se tratando da aquisição da leitura e da escrita, essas histórias podem oferecer muito mais do que o universo ficcional que desvelam e a importância cultural que carregam como transmissoras de valores sociais.” (SIMÕES, 2000, p. 23).

Além disso, as crianças percebem, facilmente, a diferença entre as histórias contadas ou histórias lidas, uma vez que esta última possui maior requinte estético. E assim vai construindo o seu conhecimento, identificando os gêneros literários, gramática, estruturas, formas e recursos da língua portuguesa. Possui consciência de uma sequência de acontecimentos, tornando isso favorável para a aquisição da leitura e escrita. O fato de se sentir provocada e instigada por histórias, sons e tom de voz do narrador, proporciona um conhecimento divertido e prazeroso (SIMÕES, 2000).

Esse desenvolvimento da criança pode ser desencadeado pelo educador, ao propiciar emoções e deleites com os textos literários, usá-los para reflexões e se comunicar com o mundo. Embora essa experiência seja importante ao educando, muitos professores ainda se sentem despreparados para adequá-la em sala de aula. Por ser tratar de uma linguagem conotativa, foge do controle do professor, principalmente no critério de avaliação e condução de atividades (AVERBUCK, 1988).

Consideramos que o uso da poesia na sala de aula requer a seleção de textos de qualidade, além de segurança e sensibilidade do professor quanto aos gestos e comportamentos de seus alunos. Observa-se que “[...] a descarga emocional provocada pela sensibilização a um texto poético tem seu circuito interrompido antes de chegar ao aluno, se ele passar por um professor indiferente e fechado ao apelo da arte” (AVERBUCK, 1988 p. 69).

Lembrando que algumas crianças possuem contato com livros somente no ambiente escolar, o professor passa a ser o único a proporcionar prazer nas leituras e vivências da criança, colocando o aluno na posição de leitor e sujeito transformador da realidade (MIGUEZ, 2000).

Além do desenvolvimento do gosto pela leitura e do prazer e sentimento desencadeado pela poesia na criança, evidenciamos que há uma brincadeira intrínseca nas palavras, como se o ritmo as movesse. “Existem textos cujo ludismo sonoro e semântico merecem consideração por se situarem num ponto específico da experiência linguística da criança e servirem de etapa intermediária entre o jogo sonoro e a experiência literária” (MAGALHÃES, 1987, p. 30).

## 1.2 Ritmo

*Fundo horizontes  
Me elevo contra o medo  
E faço amanhecer  
Todo azul que tem na terra  
Pássaro de ouro a voar  
Sei voar crio asas  
Com o som  
Destas cordas crio mundos  
Para você se habitar*

*Beto Guedes*

O poema é como uma obra de arte, porque possui características próprias em sua unidade. A seleção de palavras por parentesco sonoro é um dos aspectos que diferencia o poema de outros gêneros literários, proporcionando ao texto vários olhares e interpretações, ou seja, uma *plurissignificação* para a obra. O ritmo aparece não só no cotidiano das pessoas como também nas produções artísticas. A organização de uma tarefa de trabalho ou mesmo nossos movimentos corporais e respiratórios, de certa forma são ritmados. Como essa cadência é comum nas atividades diárias, o ritmo pode ser facilmente percebido num poema, canção ou texto (GOLDSTEIN, 1999).

A seguir o trecho do poema “José” de Carlos Drummond de Andrade, ilustra esse ritmo:

*Se você gritasse,  
se você gemesse,  
se você tocasse  
a valsa vienense,  
se você dormisse,  
se você cansasse,  
se você morresse...  
Mas você não morre,  
você é duro, José!*

Nesse trecho do poema a sílaba “SE” compõe os efeitos sonoros. Há alusão de eco quando se destaca também entre as palavras de cada verso: “voCÊ, gritaSSE, GemeSSE, tocaSSe, vienensE, etc.” (GOLDSTEIN, 1999, p. 10). O jogo com o ritmo e a cadência do texto, apoiado na sílaba “SE”, é característica acentuada no poema, permitindo significados e interpretações diversas além de conduzir o leitor para uma reflexão quanto ao movimento rítmico do poema.

Como há diferentes formas de rimar, Goldstein (1999) afirma que as definições e regras usadas no verso, metro e rima de um poema estão fortemente relacionadas com a tradição literária predominante. Os valores e regras estabelecidas para metrificacão e versificacão sofrem mudanças frequentes. Até o início do século XX, a valorizacão pela organizacão visual de um poema era exaltada, a contagem de sílabas, número de versos e estrofes eram previsíveis em um texto poético. Com o passar dos anos o modernismo se instalou na nossa cultura, modificando também essas regras e características que foram substituídas por ritmos e versos livres. Seguindo assim, o critério que o escritor desejar, permitindo um poema aleatório e surpreendente.

A arte e literatura possuem também estreita relação com o estilo e modo de vida da sociedade vigente. Assim, cada época tem o seu ritmo. Nos séculos anteriores, os hábitos e costumes dos indivíduos eram padronizados e tradicionais. Respectivamente, o ritmo encontrado nas produções artísticas eram regulares e simétricos. No decorrer do século XX, o cotidiano das pessoas passou a ser mais flexível e dinâmico, o mesmo aconteceu com os ritmos dos poemas escritos na época, passaram a ser livres e soltos (GOLDSTEIN, 1999).

O realce sonoro é marcante quando se trata de textos direcionados ao público infantil. A organizacão do ritmo permite as manifestações de gestos faciais e corporais de prazer da criança pelo poético das palavras. As canções, acalantos e brincadeiras rimadas são utilizados na realizacão de tarefas diárias vividas pela criança, como forma de chamar atencão dos pequenos para apreciarem ações como tomar banho, vestir-se, limpar-se, dormir etc. As mães ou entes queridos recitam versos que trazem relações com o corpo e o ritmo. Poemas que acompanham os movimentos corporais, cócegas, palmadas, são aproveitados como maneira de afago e carinho. Ato que proporcionam a compreensão da língua falada, o que irá auxiliar na chegada da criança à educacão infantil (BORDINI, 1986).

A seguir, é um exemplo da relação do movimento do corpo e do ritmo da cantiga, quando o adulto segura a criança em seus braços e a balança em “vai e vem”, fazendo menção ao movimento da serra:

*Serra, serra, serrador,  
Serra o papo do vovô...  
Quantas tábuas já serrou?  
1, 2, 3, fora uma que quebrou!*  
(Cantiga Folclórica).

Apesar da brincadeira com ritmo e cantigas serem tão importantes em escolas de crianças pequenas, como enfatiza Magalhães (1987), a preocupação maior dos professores da educação infantil é com o aprendizado integral da linguagem escrita do aluno. É tarefa da escola desenvolver as habilidades de ler e escrever, que, ao contrário de experiências linguísticas primárias, necessitam da mediação do educador para se concretizar. Nesse contexto é possível perceber que o aluno traz consigo conhecimentos sonoros e rítmicos das palavras. O som possui autonomia e independência do significado, por isso é considerado uma etapa natural da ampliação linguística da criança. Os diversos tipos de folclore que são transmitidos aos pequenos facilitam nesse processo, como por exemplo, nesta cantiga popular:

*Eu sou pobre, pobre, pobre,  
De marré, marré, marré.  
Eu sou pobre, pobre, pobre,  
De marré deci...*

*Eu sou rica, rica, rica,  
De marré, marré, marré.  
Eu sou rica, rica, rica,  
De marré deci...*

Na cantiga acima temos o arranjo de sons capaz de admitir uma funcionalidade poética ao texto. A poesia infantil no contexto escolar proporciona dar continuidade ao que já foi trabalhado com a criança oralmente, por isso o contato com o ritmo através de arranjos poéticos é algo bem vindo para os alunos. “A oralidade é a fonte da literatura infantil e as crianças, antes da alfabetização, iniciaram um contato literário mediado por um leitor que transmitia oralmente o que lia”. A partir disso, conduzir os educandos “ao prazer da espontaneidade poética” se faz necessário em atividades que envolvam sonoridade, ritmo e cadência (MAGALHÃES, 1987 p. 29).

As sensações provocadas por esses aspectos, como a repetição das palavras e letras presentes em um texto poético, movem a criança, que passa a ter uma forte ligação emocional ao que está sendo transmitido. Averbuck (1988) destaca que as primeiras ligações da criança com poemas se dão pela sonoridade das palavras. A criança é capaz de repetir inúmeras vezes trechos ou poemas completos sem mesmo compreendê-los em seu significado.

As crianças que são envolvidas nessas atividades, percebem com maior facilidade que podem brincar com a língua, recontar uma história, buscar significados para uma ideia,

estimular a imaginação, enfim. Domingues (2008) ressalta que a essência da poesia consiste em proporcionar um universo lúdico para a criança na perspectiva do pensar, experimentar, criar, imaginar e sentir. Pelo lúdico é possível apreciar o mundo e compreender a realidade com uma linguagem metafórica, estimulando o imaginário.

Essas experiências com o ritmo e com jogo de palavras sonoras, vão instrumentalizando as crianças com os aspectos da língua falada que lidará no universo da linguagem escrita em atividades de letramento.

### 1.3 Os Letramentos

*A maior riqueza do homem  
é a sua incompletude.  
Nesse ponto sou abastado.  
Palavras que me aceitam como sou - eu não aceito.*

*Não aguento ser apenas um sujeito que abre portas,  
que puxa válvulas, que olha o relógio,  
que compra pão às 6 horas da tarde,  
que vai lá fora, que aponta lápis,  
que vê a uva etc. etc.*

*Perdoai  
Mas eu preciso ser Outros.  
Eu penso renovar o homem usando borboletas*

*Manoel de Barros*

A relação da criança com o letramento é proveniente de relações sociais e do contato com a literatura oral, antes mesmo do seu ingresso na educação infantil. Os educandos formulam hipóteses a partir das palavras escritas, que antes eram identificadas pelo som e que passam a atribuir um sentido e significado, fator resultante da cultura letrada:

[...] envolve um intrincado conjunto de conhecimentos que não se resumem a uma soma de conhecimentos linguísticos; muito mais do que isso, essa atividade relaciona-se a um enredamento de conhecimentos em que muitos fatores estão em jogo – linguísticos, situacionais, sociais, entre outros (GOULART, 2007, p. 69).

Bryant & Bradley (1987) revelaram com seus estudos a correlação entre dificuldades em identificar rimas e sons com o atraso na leitura. “Quanto mais cedo a habilidade da criança aparecer para coisas como a rima, melhor será a sua leitura e escrita nos anos posteriores” (p. 51). Essa consciência fonológica pode ser compreendida como a percepção da criança sobre a

estrutura da linguagem. A segmentação das palavras, a identificação de semelhanças fonológicas entre as palavras como também o manuseamento de sílabas e fonemas. A partir disso, faz-se necessário trabalhar a sensibilidade da criança diante os elementos sonoros das palavras, a fim de desenvolver a consciência fonológica na perspectiva do letramento.

Como um termo relativamente novo no nosso vocabulário, o *letramento* surgiu nos escritos de pesquisadores e estudiosos da área de educação e ciências linguísticas na segunda metade dos anos 80, ganhando mais atenção com o passar dos anos. De acordo com Soares (2010), o termo foi criado a partir da necessidade de ampliar explicações sobre o uso social e as práticas proporcionadas pela aquisição da leitura e escrita. As palavras do mesmo campo semântico, *analfabeto*, *alfabetização*, *alfabetizar*, não suportariam tal definição.

Em outras palavras: do ponto de vista individual, o aprender a ler e escrever — *alfabetizar-se*, deixar de ser *analfabeto*, tornar-se *alfabetizado*, adquirir a “tecnologia” do ler e escrever e envolver-se nas práticas sociais de leitura e escrita — tem consequências sobre o indivíduo, e altera seu *estado* ou *condição* em aspectos sociais, psíquicos, culturais, políticos, cognitivos, linguísticos e até mesmo econômicos [...]. O “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou o grupo social passam a ter, sob o impacto dessas mudanças, é que é designado por *literacy* (SOARES, 2010, p. 18, grifo do autor).

A palavra *letramento* originou-se do termo em inglês *literacy*, que indica o resultado de uma ação, nesse caso os resultados do aprendizado da leitura e escrita. O letramento vai além do aprender a ler e escrever, mas também leva a compreensão de como nos comunicamos, nos relacionamos e utilizamos a linguagem, o seu uso em diversas modalidades para dar forma ao mundo (SOARES, 2010).

- 1) Pedro já sabe *ler*. Pedro já sabe *escrever*.
- 2) Pedro já *leu* Monteiro Lobato. Pedro *escreveu* uma redação sobre Monteiro Lobato (SOARES, 2010, p. 15).

No exemplo 1, temos a leitura e escrita colocadas de forma mecânica. Uma nova habilidade adquirida por Pedro é evidenciada na frase, *alfabetizar* então constitui a codificação e decodificação da língua falada e escrita. Já o letramento se encaixa corretamente na segunda frase do exemplo, onde Pedro além de dominar a leitura e escrita, também faz o seu uso para alcançar e compreender os seus significados. Indo além do entendimento de códigos e fonemas, mas usando esse aprendizado para desencadear atos e práticas sociais da leitura e escrita (SOARES, 2010).

Apesar de o termo letramento surgir a partir da palavra *alfabetização*, ambos possuem distinções quanto ao seu significado. *Alfabetismo* é uma palavra dicionarizada, que denomina o estado ou qualidade de alfabetizado. Essa definição é limitada, não abrangendo o modo e apropriação da língua, conceituado hoje por *letramento*. A necessidade da palavra veio da busca de sentido ao ato de ler e escrever, como forma de verificar se corresponde às necessidades e exigências da sociedade (SOARES, 2010).

Desse modo, o sujeito pode não saber ler ou escrever, mas ainda assim, na condição de analfabeto, ser letrado. Porque o letramento acontece a partir do envolvimento dos indivíduos com ações sociais. As crianças, por exemplo, são letradas antes mesmo de chegarem à escola para serem alfabetizadas. Isso acontece através de livros, mídia, jogos, brincadeiras, ouvindo histórias, contos, canções, poesias, etc. Esse letramento é resultante da cultura e do folclore que são oferecidos a elas (SOARES, 2010).

Assim, a literatura transmitida através da oralidade e o envolvimento da criança nas diferentes linguagens sociais, permitem que se sintam pertencentes à cultura letrada vigente. Proporcionando o conhecimento diante do funcionamento da linguagem, dos sons e ritmos produzidos por palavras, onde podemos trazer os trava-línguas e poemas. Esses que apreendidos pela criança se tornam “estratégias que contribuem para a formação da sua identidade pessoal e social.” (GOULART, 2007, p. 74).

O simples ato de contar histórias, parlendas, jogos com palavras e canções às crianças, proporcionam experiências únicas na perspectiva do letramento, ultrapassando a alfabetização. Isso porque é um constante exercício para o domínio da oralidade e da escrita, já que estas se iniciam “no âmbito da família e intensifica-se na escola, quando o mundo do livro é introduzido à infância” (ZILBERMAN, 2007, p. 246).

Vale destacar que Mortatti (2007), enfatiza que ainda não há um acordo sobre o conceito de letramento e seu uso. Há ainda discussões e divergências quanto a sua aplicabilidade no contexto educacional. Autores trazem a palavra para dar suporte aos estudos sobre o processo de alfabetização dos educandos, ou para contrapor essa relação entre *alfabetização e letramento*.

Goulart (2007) enfoca que o aprendizado da linguagem escrita reflete de forma singular em cada criança, seja da educação infantil ou ensino fundamental. A partir disso, é importante alfabetizá-las na concepção do letramento social. “Concebemos o processo de alfabetização no interior do processo de ampliação do conhecimento do mundo, com relevância para o sentido que a linguagem tem nessa ampliação, já que é constitutiva dos sujeitos sócio- históricos” (p. 63).

A partir de análises de produções escritas de crianças com sete anos, Goulart (2007) observou características subjetivas resultantes do contexto cultural de cada educando. A pesquisa reforça a presença do letramento no ambiente educacional. A vida social dos alunos ocasionam a avaliação e discriminação sobre sua conduta diante a linguagem oral e escrita.

As relações que a criança estabelece entre seu conhecimento da escrita e o que vai aprendendo na interação com o outro, principalmente no ambiente escolar, fazem parte do processo de letramento. Diante das necessidades de se expandir o acesso a novas fontes de informações, como a mídia e informática, houve mudanças quanto ao uso da comunicação, seja ela oral, escrita ou visual (CAVATON, 2010).

Essas fontes, resultado do mundo globalizado, permitem a inserção dos sujeitos nos diferentes tipos de letramentos. Nesse contexto surgiu o termo *Letramento Multimodal* que abarca a dimensão plural de apreender a realidade. A escola deve manter-se atualizada nesses aspectos, de acompanhar os múltiplos letramentos oferecidos aos seus alunos (CAVATON, 2010).

Por isso, a importância de se entender o que é um texto para ser lido:

Qualquer que seja o texto escrito, ele é multimodal, composto por mais de um modo de representação. Além de palavras, elementos não verbais, como fotos, desenhos, tabelas, gráficos, quadros, diagramação da página (*layout*), interferem na mensagem a ser comunicada; bem como a cor e a qualidade do papel, o formato e a cor (e as cores) das letras, e a formatação do parágrafo etc (SANTOS, 2006, p. 14).

Trabalhando com o texto, nessa perspectiva, o aluno percebe também efeitos provocados por elementos distintos, como os sons, ritmos, letras e formato dos textos, além do sentido produzido pela linguagem.

O letramento é uma “concepção que coloca a literatura no contexto mais amplo das práticas sociais, numa perspectiva que a projeta para muito além daquela que se realiza no interior das escolas, uma de suas formas de circulação social.” (COENGA, 2010, p. 54). Portanto, é importante articular o letramento e a literatura também, a fim de formar sujeitos leitores, reflexivos e autônomos, diante do mundo globalizado e a escola.

Desde o surgimento do termo, os estudos sobre o letramento avançaram consideravelmente. Apesar disso, as pesquisas na perspectiva do letramento literário em específico ainda são vagas para a formação do aluno leitor:

O letramento literário faz parte dessa expansão do uso do termo letramento, isto é, integra o plural dos letramentos, sendo um dos usos sociais da escrita. Todavia, ao contrário dos outros letramentos e do emprego mais largo da



palavra para designar a construção de sentido em uma determinada área de atividade ou conhecimento, o letramento literário tem uma relação diferenciada com a escrita e, por consequência, é um tipo de letramento singular. (SOUZA; COSSON, 2011, p. 102).

Souza e Cosson (2011) afirmam que o letramento literário se faz singular na sala de aula, pois a literatura e a linguagem “proporcionam um modo privilegiado de inserção no mundo da escrita, posto que conduz ao domínio da palavra a partir dela mesma” (p. 102). Ou seja, o letramento literário utiliza o sentido das palavras e as reações provocadas por elas nos leitores para a compreensão de mundo. Desenvolvendo estratégias de leitura, transpassando o simples ato de ler, mas proporcionando reflexões e revisões da literatura para além do texto escrito.

Coenga (2010) afirma que no geral, educadores do ensino fundamental e médio, por falta de conhecimento sobre o letramento literário, fazem uso equivocado da leitura na sala de aula. Utilizam textos a partir de moldes tradicionais de ensino, impondo leituras obrigatórias, organizando sistemas de avaliação, uso da memorização, repetição, entre outros. Fatores esses que promovem um desinteresse geral dos alunos nessa interação entre letramento e educação, deixando assim de promover a ampliação das habilidades leitoras dos educandos.

A poesia, na perspectiva do letramento literário, acomoda a criança em um universo fantasioso, causado por uma leitura lúdica e prazerosa. Zilberman (2007) destaca que o letramento literário se inicia a partir do contato dos alunos com livros ou qualquer outro tipo de objeto material e o mundo ficcional, permeado por fantasias e ideais. A partir disso, os livros e materiais literários oferecidos a eles necessitam de estética e qualidade para a formação do sujeito leitor e crítico.

Alguns escritores se destacam por essas características; Érico Veríssimo, Cecília Meireles, Mario Quintana e Ziraldo oferecem um verdadeiro deleite nas leituras poéticas. Obras com trechos simples para o entendimento da criança e palavras que unidas compõem sonoridade aos textos. “À narrativa, os autores preferem a poesia, recorrendo a estrofes paralelas e versos rimados. A rima facilita a memorização e introduz o elemento lúdico, apoiado pela ilustração.” (ZILBERMAN, 2007, p. 249).

Nessa perspectiva, cabe ao educador precaução desde a escolha da obra, até o modo em que irá apresentá-la a turma. Souza e Cosson (2011) propõem a realização de “Oficinas de Leitura” como uma alternativa satisfatória do uso do letramento literário no ambiente escolar (p. 105).

Nessa atividade o educador realiza leituras em voz alta, deduzindo que nesse momento os alunos interajam com o texto através de pensamentos, associações, previsões da história e relações. “São as conversas interiores com o texto que está sendo lido e o que passa pela nossa mente quando lemos que nos ajudam a criar um sentido” (SOUZA; COSSON, 2011, p. 104). A partir dessa interação, o professor pode estabelecer conteúdos pertinentes para desenvolver competências e habilidades.

São sete habilidades recorrentes do ato de ler: “conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização, perguntas do texto, sumarização e síntese.” (PRESSLEY, 2007 *apud* SOUZA; COSSON, 2011, p. 104). O conhecimento prévio é a retomada de informações que a criança já possui sobre algo para compreender o texto. Visualizando imagens, fazendo perguntas e formulando hipóteses sobre a história a partir do que já conhece, são ações que desencadeiam a compreensão do texto. A conexão é a maneira de fazer relações do texto com fatos que já ocorreram com o ouvinte, influenciando no entendimento. Já a terceira habilidade, inferência, “é compreendida como a conclusão ou interpretação de uma informação que não está explícita no texto, levando o leitor a entender as inúmeras facetas do que está lendo. [...] – algo como ler nas entrelinhas” (p. 104).

A visualização ocorre de forma espontânea nos educandos. São as sensações provocadas pelo texto, as imagens produzidas na mente através das palavras declamadas em voz alta pelo professor, causando uma leitura única e significativa. É dever do professor guiar os alunos nas perguntas ao texto, essas que podem ser relevantes para a condução de atividades que envolvem debates e discussões. A sumarização abrange a capacidade do aluno, juntamente com o auxílio do educador, de captar as ideias centrais do texto. Selecionando aquilo que é mais acentuado na história.

Por fim temos a habilidade de síntese:

A estratégia de síntese significa mais do que resumir um texto, pois ao resumir anotamos as ideias principais de um parágrafo ou de um texto, parafraseando-o. A síntese ocorre quando articulamos o que lemos com nossas impressões pessoais, reconstruindo o próprio texto, elencando as informações essenciais e modelando-as com o nosso conhecimento. Ao sintetizar, não relembramos apenas fatos importantes do texto, mas adicionamos novas informações a partir de nosso conhecimento prévio, alcançando uma compreensão maior do texto (SOUZA; COSSON, 2011, p. 105).

Assim, o professor passa a interagir com seu aluno não de forma mecânica, mais atribuindo significação para o letramento na sala de aula, podendo utilizar poemas e trava-línguas, além de outras fontes da literatura para esse processo.

## CAPÍTULO 2 – METODOLOGIA

*Quando penso que uma palavra  
Pode mudar tudo  
Não fico mudo  
Mudo*

*Quando penso que um passo  
Descobre o mundo  
Não paro o passo  
Passo*

*E assim que passo e mudo  
Um novo mundo nasce  
Na palavra que penso.*

*Alice Ruiz*

Nossa pesquisa tem a abordagem qualitativa, utilizando a pesquisa ação caracterizada pela imersão da pesquisadora nas atividades propostas e no contexto escolar de 1º ano do ensino fundamental. Segundo Thiollent (1994), a pesquisa-ação apresenta características como a sua relevância para a comunidade selecionada. A partir disso, possui um planejamento flexível e dinâmico, capaz de dialogar e se adequar à população pesquisada.

A pesquisa descreve atividades com poesia no contexto do letramento, propostas pela pesquisadora. A intervenção pedagógica se apoiou em atividades envolvendo rima e trava-línguas, aplicadas a alunos de seis anos.

Desde o levantamento das informações iniciais da pesquisa até o momento da ação, a pesquisadora procurou questionar suas decisões, expectativas e descobrimentos. Fazendo quando necessário, no dizer de Thiollent (1994) a revisão das suas práticas e aceitando a multiplicidade de caminhos.

### 2.1 Contexto da Pesquisa

A escola que é da rede pública está localizada em uma Região Administrativa do Distrito Federal. Do ponto de vista social, sua clientela é bastante heterogênea, atendendo alunos do 1º ao 9º ano do ensino fundamental.

Segundo o Projeto Político Pedagógico da instituição, ao qual tivemos acesso, a escola tem como meta principal a construção coletiva do saber. Esse objetivo, vinculado às questões sociais e valores democráticos resulta em atividades desenvolvidas a fim de

promover a formação do indivíduo, a promoção da cultura, cidadania e do desenvolvimento social. Algumas atividades para reforçar esses aspectos são realizadas, como feiras culturais, passeios, palestras, filmes etc.

A escola possui um espaço amplo que compreende 4 pátios de recreação, sala de recursos, laboratório de informática, refeitório, sala de leitura, direção, coordenação, sala dos professores e sala de orientação educacional. Além de 21 salas de aula divididas para 42 professores efetivos. No total são 1.240 alunos matriculados no turno matutino e vespertino.

## **2.2 Participantes**

A pesquisa teve os seguintes participantes: a pesquisadora e dezesseis crianças no total. Dos alunos, onze são meninas e cinco meninos, todos com seis anos de idade. Nesta pesquisa foram tratados com nomes fictícios, todos do 1º ano do ensino fundamental e da mesma classe. Foram escolhidos por estarem em processo de alfabetização. Eles se mostraram atentos na realização das tarefas diárias, que envolvem a leitura e escrita.

No decorrer das pesquisas realizadas, houve a demissão da professora por motivos particulares. Ela foi substituída pela coordenadora da escola, pois não havia professor disponível na instituição. Assim que contrataram uma educadora para assumir a turma, já estava próximo do fim do ano letivo.

Talvez em decorrência dessa instabilidade, falta de segurança, sem referência fixa de professora, a turma era rotulada pelos diretores e funcionários da escola como uma classe problema. Isso porque apresentavam comportamentos inadequados e fora do padrão estabelecido. Alguns alunos foram identificados como causadores dessa desordem e, muitas vezes, davam um ritmo para a turma aquém do esperado pela professora do momento.

A pesquisadora iniciou seus estudos nessa turma como estagiária e com o passar do tempo, com a familiaridade construída com os alunos, pôde realizar as atividades propostas nesta metodologia. Enquanto estagiária, por ter começado em uma posição de observadora, apreendia as necessidades e questionamentos dos alunos em relação às aulas, além de observar a postura de cada um nos momentos de descontração.

## **2.3 Instrumentos e Materiais**

O instrumento de pesquisa foi observação participante com registro em diário de bordo, utilizando os seguintes materiais:

**Data Show:** O uso do aparelho multimídia Data Show tinha como objetivo modificar a rotina da sala de aula, apresentando slides interativos, vídeos em animações e lançar poemas para a turma. A intenção era de propiciar um espaço poético para os alunos. Além disso, viu-se a necessidade de trazê-lo para a turma por se tratar de um instrumento pouco utilizado na escola para fins didáticos.

**Computador:** O computador foi usado para conectar o aparelho Data Show e projetar a imagem em tamanho maior na sala de aula.

**Quadro negro:** A pesquisadora participou de atividades como escriba. Para isso, necessitou do quadro negro para registrar as contribuições dos alunos.

**Materiais de consumo:** As crianças decoraram produções propostas pela pesquisadora com lápis de cor, giz de cera, canetinha, etc. Além disso, utilizou-se papel pardo para colagens no mural da escola.

**Livro *O Tesouro das Cantigas para Crianças*** de autoria de Ana Maria Machado e ilustração de Cláudio Martins: O livro foi selecionado por conter cantigas de rodas escritas e gravadas em um CD. Para apresentar aos alunos, foram escolhidas cantigas que possuíam rima. São elas: “Marcha Soldado”, “Pirulito”, “Domingo” e “Feijão com Arroz”.

## **2.4 Procedimentos de Construção de Dados**

Os estudos foram realizados em dois períodos com intervalo de quatro meses entre eles, julho e novembro do ano letivo estudado. A partir da experiência de estágio no projeto 4 do curso de pedagogia, percebeu-se a necessidade de dar continuidade a pesquisa com a mesma temática para aprofundamento do estudo empírico do TCC. A relação que se formou entre pesquisadora e alunos foi decisiva para o desencadeamento do trabalho, pois através de observação e intervenção foi possível levantar dados para dar continuidade aos estudos no semestre seguinte.

No primeiro período da pesquisa, os alunos do primeiro ano do ensino fundamental tiveram contato com a poesia no contexto educacional, através de duas sessões cujas atividades foram: uma com rima e outra com trava-língua. As atividades foram colocadas no quadro negro e orientadas pela pesquisadora que participou como escriba. O intuito era de trabalhar com a oralidade dos alunos a partir do diálogo e das atividades dispostas no quadro negro. Roda de conversas, exposição de vídeos com poesia e dinâmica envolvendo rimas, foram estratégias pedagógicas adotadas para facilitar a compreensão sobre a temática e propiciar um ambiente poético na sala de aula.

No segundo período da pesquisa, quando retornamos na mesma classe, quatro meses depois, foram realizadas mais duas sessões com atividades de rima e trava-línguas, agora trabalhando a escrita dos alunos.

Nesse retorno à escola, a vice-diretora exigiu novamente uma documentação da Secretaria de Educação do Distrito Federal para permitir o acesso e o contato com alunos e professora. Um projeto de pesquisa foi escrito pela pesquisadora para ser apresentado à secretaria. Feito isso, houve a liberação da direção da escola para nova visita à turma já observada anteriormente.

Neste período utilizamos o diálogo novamente, além de uma revisão sobre o conteúdo visto no primeiro período da pesquisa. Foram distribuídas duas atividades de rima e trava-línguas dispostas em folhas de papel. As atividades consistiam em identificar a sonoridade predominante das palavras e letras indicadas. Nessas últimas sessões, os alunos utilizaram a escrita para realizar as atividades propostas pela pesquisadora.

Portanto, a pesquisa se dividiu em 4 sessões, sendo duas sessões em julho e duas sessões em novembro do ano letivo estudado, como mostra a tabela abaixo:

Quadro 1- Atividades desenvolvidas por sessões	
Sessões	Atividades Propostas
Sessão 1	Rima na oralidade
Sessão 2	Trava-línguas na oralidade
Sessão 3	Rima na escrita
Sessão 4	Trava-línguas na escrita

Como foram realizadas 4 sessões, especificamos, a seguir, a reprodução das atividades pedidas:

#### 2.4.1 Sessão 1 – Atividade com rima na oralidade

As estratégias pedagógicas adotadas no planejamento das atividades foram roda de diálogos sobre a poesia; exibição de slides cujos conteúdos eram relacionados à poesia; exibição de músicas do CD referentes ao livro utilizado, com o intuito de promover a sensibilidade poética dos alunos, na construção coletiva de uma poesia, na qual a pesquisadora teve a função de escriba.

Todo esse processo foi planejado para desencadear a oralidade das crianças, essas que estavam nos primeiros passos da alfabetização.

#### 2.4.2 Sessão 2 – Atividade com trava-línguas na oralidade

Atividade foi criada pela pesquisadora para exaltar a oralidade dos alunos. A proposta da atividade foi a leitura dos trava-línguas coletivamente e em seguida destacar oralmente as letras que se repetiam ao longo do texto. Nesta sessão, os trava-línguas foram escritos no quadro negro pela pesquisadora na função de escriba:

### **Trava-línguas Vamos brincar?**

Olha o sapo dentro do saco,  
O saco com o sapo dentro,  
O sapo batendo papo  
E o papo soltando vento.

– Alô, o tatu tá aí?  
– Não, o tatu não tá.  
– Mas a mulher do tatu tando  
É o mesmo que o tatu tá.

Gato escondido com  
Rabo de fora.  
Tá mais escondido  
Que rabo escondido  
Com gato de fora.

Uma aranha dentro da jarra.  
Nem a jarra arranha a aranha  
Nem a aranha arranha a jarra.

#### 2.4.3 Sessão 3 – Atividade com rima na escrita

Atividade foi proposta pela pesquisadora para observar a rima criada pelos alunos. A folha de atividades estava dividida em duas partes, em uma delas, o poema “As Tias” de Elias José. No verso da mesma folha um poema semelhante criado pela pesquisadora, com espaços em branco para serem preenchidos pelos alunos para completar com rima compondo o poema:



### As Tias

A tia Catarina  
Cata a linha

A tia Teresa  
Bota a mesa

A tia Ceição  
Amassa o pão

A tia Lela  
Espia a janela

A tia Cema  
Teima que teima

A tia Maria  
Dorme de dia

A tia Tininha  
Faz rosquinha

A tia Marta  
Corta batata

A tia Salima  
Fecha a rima

Elias José

Vamos brincar de ser poeta? Complara no espaço indicado usando a imaginação para fazer um novo poema assim como “As Tias” de Elias José:

A tia Marieta

Come limão e faz \_\_\_\_\_.

A tia Mariana

Adora vitamina de \_\_\_\_\_.

A tia Rita

É uma moça muito \_\_\_\_\_.

O tio João

Gosta de estourar \_\_\_\_\_.

O tio Gabriel

Foi na feira e comprou um \_\_\_\_\_.

O tio Luiz

Tem um grande \_\_\_\_\_.

A tia Renata

Tem medo de \_\_\_\_\_.

#### 2.4.4 Sessão 4 – Atividade com trava-língua na escrita

Essa atividade exaltava a escrita dos alunos. Utilizamos figuras que marcavam o tema central dos trava-línguas dispostos na folha. A proposta da atividade foi a leitura dos trava-línguas pela pesquisadora e, em seguida, os alunos deveriam destacar a letra predominante em cada um, utilizando a escrita. Nesta sessão as atividades foram distribuídas em folhas para cada aluno:

Marque a letra que mais se repete nos trava-línguas acima.

- Alô, o tatu tá ai?
- Não, o tatu não tá.
- Mas a mulher do tatu tando
- É o mesmo que o tatu tá.

Lalá, Lelé e Lili  
 E suas filhas,  
 Lalalá, Lelelé e Lilili  
 E suas netas  
 Lalelá, Lelalé e LeLali  
 E suas bisnetas  
 Lilelá, Lalilé e Lelali  
 E suas tataranetas  
 Laleli, Lilalé e Lelilá  
 cantavam em coro  
 LALALALALALALALÁ.

## **2.5 Procedimentos de Análise de dados**

As atividades com rimas foram descritas e analisadas em duas perspectivas, da oralidade e escrita dos alunos. A partir de estratégias pedagógicas adotadas pela pesquisadora, analisamos os desencadeamentos do letramento nos alunos.

## CAPÍTULO 3 – APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

*A importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. A importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós.*

*Manoel de Barros*

De acordo com o objetivo geral de pesquisa que é: *Descrever e analisar o uso da poesia nas atividades de letramento de alunos do 1º ano do ensino fundamental*, foi possível observar, nos dois períodos da pesquisa, que as atividades descritas e analisadas nas 4 sessões, indicaram que o uso da poesia é uma estratégia pedagógica para o letramento infantil.

### 3.1 Resumo descritivo das atividades:

A partir dos objetivos específicos da pesquisa que são: *Descrever atividades de letramento com rimas e observar atividades de letramento com trava-línguas*, ficou evidenciado que o uso de poemas que destacam a rima e o ritmo, favorece para o desenvolvimento da oralidade e escrita dos educandos.

#### 3.1.1 Sessão 1: Rima na oralidade:

Na primeira sessão, a proposta de atividade de letramento foi a criação de uma poesia coletiva com o auxílio da pesquisadora, que atuou como escriba e incentivadora.

Utilizamos recursos atrativos com vídeos, livro, cantigas musicalizadas, diferentes poemas e imagens, para mostrar aos alunos o ritmo som e cadências produzidas pelo jogo de palavras nos poemas, criando também um clima poético. Reafirmamos, assim, a importância dada por Frantz (2007) sobre a “atmosfera poética” que sensibiliza e deixa a criança mais interessada à poesia, pois é mostrado um sentido para a proposta de atividades realizadas em sala de aula (p. 15).

Um pergunta lançada à turma iniciaram os primeiros diálogos: “O que é poesia?” As crianças trouxeram conceitos interessantes: “Poesia é um bicho de pé”. “Poesia é amor”. “É aquilo que vem do coração”. “É uma coisa bela”. A partir das respostas trazidas pelos alunos conduzimos as questões e reflexões sobre onde estaria presente a poesia. Utilizando Slides com imagens de lugares bonitos, animais, pessoas felizes e crianças brincando, mostrou que a

poesia pode estar presente em vários lugares. Nas canções, hinos de futebol, nas cartas de amor, nas paisagens, sentimentos, etc. As meninas Luiza e Maria Fernanda revelaram que já escreveram cartas de amor para um menino da sala ao lado, pois as duas gostavam dele. Os demais alunos riram da história e alguns afirmaram já escrever cartas de amor para namorados, pais e amigos.

Nesse momento, o aluno Fábio revelou que nunca havia escrito uma carta, mas gostava de cantar várias músicas. Pedimos para ele cantar uma música que gostava muito. Assim foi à frente da sala e cantou. Essa atitude de Fábio fez com que outras crianças sentissem maior interesse em participar, dando exemplos da poesia presente em suas vidas também. Desse modo, elas se dirigiam à frente da turma e cantavam parte de música ou declamavam poemas conhecidos como o poema da *Batatinha* que foi apresentado em várias versões:

*Ana:* – Batatinha quando nasce, esparrama pelo chão, nenenzinho quando dorme, põe a mão no coração.

*Maria Fernanda:* – Batatinha quando nasce, esparrama pelo chão, mamãezinha quando ama, põe a mão no coração.

*Júlia:* – Batatinha quando nasce, esparrama pelo chão, você quando aparece, alegre meu coração.

Mostramos aos alunos que podem existir várias versões para um único poema, isso porque cada criança aprende de uma forma diferente, através do conhecimento dos pais, amigos, familiares, etc. Isso reforça a afirmação de Bordini (1986) de que o folclore é perpetuado pela oralidade, passando de geração para geração, podendo sofrer mudanças de acordo com os valores de cada época e região.

A aluna Luiza, com desejo de participar dessa dinâmica, criou, ali mesmo, pequenos versos na tentativa de rimar as palavras finais. Ela foi aplaudida pelos seus colegas. O aluno Gabriel cantou o hino de futebol do seu time, isso motivou os alunos Fábio e Carlos a cantar também. Essas atitudes das crianças mostram que elas chegam à escola com um conhecimento prévio da linguagem poética, gerado pelos saberes sócio-culturais (TEBEROSKY, 1989).

Portanto, as imagens exibidas em slides e a discussão sobre a temática desencadearam a oralidade e a ação dos alunos:

Nessa perspectiva, o desenvolvimento das ferramentas culturais enfatiza o papel da escola enquanto espaço que favorece novas possibilidades de intervenção do adulto ou criança mais experiente no ensinar e no aprender infantil, ao disponibilizar as situações e os recursos materiais na sistematização dos conteúdos necessários à mediação das ferramentas simbólicas na construção de conhecimentos de cada criança na experiência comum, coletiva, ou individual (CAVATON; BARBATO, 2011, p. 82).

Também apresentamos o livro *O Tesouro das Cantigas para Crianças*, que passou de mão em mão entre as crianças enquanto se exibiam cantigas musicadas gravadas em um CD anexado à obra. As canções selecionadas foram: *Marcha Soldado*, *Pirulito*, *Domingo* e *Feijão com Arroz*. Essa estratégia foi adotada para dar sentido às atividades que seriam propostas posteriormente, pois todas possuíam rima e ritmos bem destacados. Como vemos a seguir:

#### Marcha Soldado

Marcha soldado,  
Cabeça de papel.  
Se não marchar direito,  
Vai preso pro quartel.

O quartel pegou fogo,  
A polícia deu sinal,  
Acode, acode, acode  
A bandeira nacional.

#### Domingo

Hoje é domingo,  
Pé de cachimbo.  
O cachimbo é de barro,  
Bate no jarro.  
O jarro é fino,  
Bate no sino.  
O sino é de ouro,  
Bate no touro.  
O touro é valente,  
Bate na gente.  
A gente é fraco,  
Cai no buraco.  
O buraco é fundo,  
Acabou-se o mundo.

#### Pirulito

Pirulito que bate- bate,  
Pirulito que já bateu,  
Quem gosta de mim é ela,

Quem gosta dela sou eu.

Feijão com Arroz

Um, dois,  
 Feijão com arroz.  
 Três, quatro,  
 Feijão no prato.  
 Cinco, seis,  
 Bolo inglês.  
 Sete, oito,  
 Comer biscoito.  
 Nove, dez,  
 Comer pastéis.

Nas canções acima, a rima se faz presente de forma simples e ao final dos versos, facilitando a identificação da criança pelas palavras semelhantes quanto sua sonoridade (BORDINI, 1986).

Desse modo, os alunos conversavam entre si, cantarolavam as cantigas expostas e outras que traziam para a turma. Enfim, a poesia estava ali, permeando as conversas e ideias dos alunos. Isso não foi tarefa difícil para eles, já que possuem contato com a poesia desde o seu nascimento, através de músicas, parlendas e outros tipos de manifestações culturais (DOMINGUES, 2008).

Com a criação desse clima poético, os alunos se mostravam dispostos e ansiosos para criar uma poesia coletiva. Seguimos para a criação da poesia. Primeiramente foi decidido o tema da poesia em conjunto. “*Os sonhos*”. Este foi escolhido a partir de ideias trazidas por cada aluno, dentre elas, foram selecionados três temas pelas crianças: “Amor”, “sonhos” e “escola”. A partir dos votos, o segundo tema foi escolhido.

Na medida em que os alunos traziam suas ideias, escrevíamos ao quadro frases soltas ou palavras com rima, desse modo, os alunos encontravam formas de construir verso por verso. Eles percebiam quando alguma frase não se encaixava, também procuraram dar sentido à história. Isso porque, mesmo sem um saber didático sobre as estruturas, versos e estrofes, possuem capacidade em organizar o poema de forma espontânea (TEBEROSKY, 1989).

Vale destacar que, após a leitura em voz alta feita pela pesquisadora, os alunos repetiam as palavras e frases, reforçando novamente a presença da oralidade. Assim encontravam novos termos com a mesma terminação. Por exemplo, a primeira frase criada por eles foi a seguinte: “Quero ser feliz e legal”. Quando líamos a frase alguns alunos repetiam: “legal... legal... legal” e traziam outras palavras como “animal” “sensacional”

“radical”. A partir dessa fala, criavam novos versos para o poema. Os versos iniciais ficaram assim:

*Quero ser feliz e legal  
Montar uma banda sensacional*

Isso evidencia que a fala egocêntrica das crianças serviu para organizar as suas decisões diante a tarefa. Não estavam apenas repetindo as palavras oralmente, mas regulando seu pensamento para solucionar a atividade (CAVATON; BARBATO, 2011).

No decorrer da construção coletiva, os alunos se posicionavam contra ou a favor das opiniões manifestadas pelos colegas, alguns não concordavam com os versos escolhidos para a poesia:

Júlia: – É melhor *Quero ser feliz e legal, montar uma banda animal*

André: – Não, é melhor *montar uma banda radical*

Gabriel: – Tia, deixa assim mesmo, tá bom

A partir disso, iniciava-se uma votação para decidir toda a estrutura da produção escrita. Desse modo, os alunos entravam em consenso e decidiam como ficariam os versos e estrofes da poesia. Na execução da atividade, observou-se o comportamento dos alunos participantes e aqueles mais tímidos, procurando um equilíbrio de participação na turma, com perguntas e reflexões.

A atividade se destacou pelo espaço democrático e pela organização da turma para estabelecer frases, palavras e assuntos para o poema que contou com a ajuda de todos para se concretizar. Segue abaixo o poema digitalizado:

*Vida, Amor e Felicidade*

*Eu quero ser feliz e legal*

*Montar uma banda sensacional!*

*Criar um cachorro, dançar e pular.*

*Ganhar um violão e ter um amigão.*

*Quero ir á praia e pegar uma onda*

*Viajar de avião, ver um caranguejo*



*E estourar uma bomba!*

*E então o caranguejo me picou,  
A boia boiou e a poesia acabou!*

Após a criação, os alunos utilizaram os materiais de consumo para estilizar o poema ao lado da sala de aula; lápis de cor, giz de cera e canetinha. Enquanto faziam essa tarefa, transcrevemos o poema em uma folha de papel pardo, para colar no mural da escola. A poesia então ficou lá, todos os dias próximo às crianças, caso tivesse sido apagada do quadro, se perderia na memória.

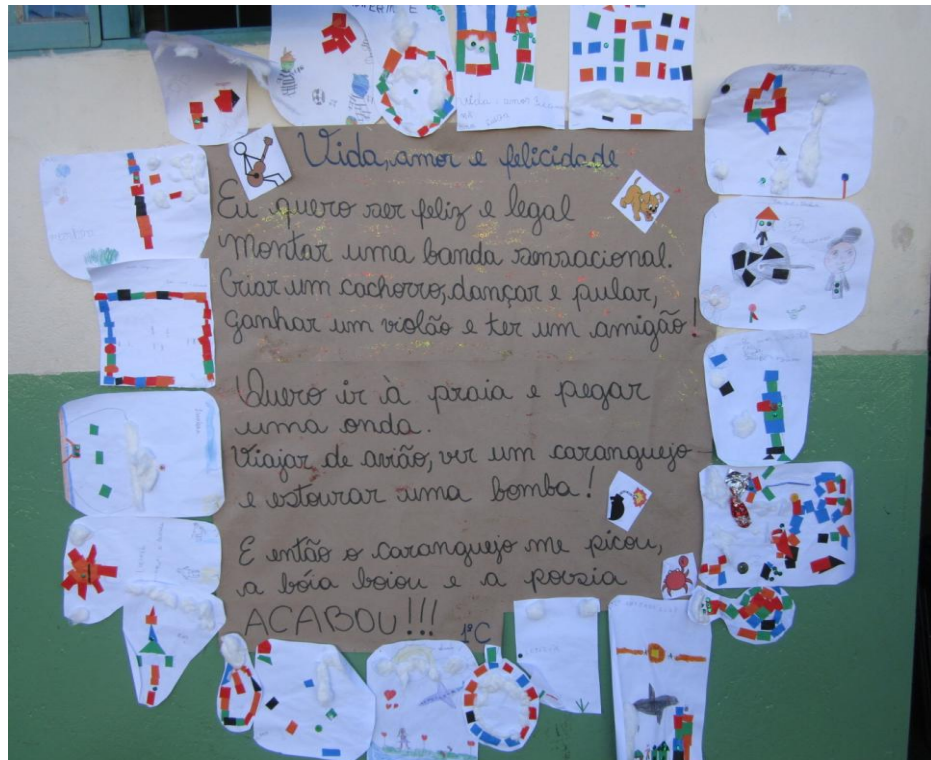
O momento do desenho também estava permeado pela fala, seja da criança com os colegas ou com ela mesma. Elas deram significado para aquilo que foi criado no poema a partir das produções gráficas livres. Produções que são “aquelas que a criança produz ao simbolizar, por meio de expressões gráficas, as relações com objetos culturais internalizadas das experiências em novos processos interativos.” (CAVATON, 2010, p. 35).

No momento em que a fazíamos as colagens ao lado da sala de aula, as crianças se dirigiam ao recreio. Algumas se aproximavam das produções acompanhadas por colegas de outras turmas e mostravam a eles a sua poesia. Isso indicava o sentimento de pertencimento ao texto. Colocando-a no lugar do poeta, “colaborando para que ela se reconheça como um ser que pensa” (BORDINI, 1986, p. 36).

Esse fazer poético permitiu aos educandos que experimentassem, na prática, como se desenvolvia um poema e toda sua estrutura. “A criança, no contexto da escola, frequentemente, realiza sozinha sua incursão pelo domínio da poesia, fazendo suas próprias descobertas, apesar do professor” (AVERBUCK, 1988, p. 65). Em contraposição a essa afirmação, a atividade desenvolvida facilitou o contato dos alunos com poesia com qualidade, através de uma mediação pedagógica.

Segue imagem das produções e do poema:

Figura 1: Poesia coletiva fixada ao lado da sala de aula.



Percebemos com a leitura dos versos em voz alta realizada com o incentivo da pesquisadora, que as crianças souberam selecionar trechos e dividir o poema em versos e estrofes, com início, meio e fim da história, além de atentar-se para a rima. A familiaridade com as estruturas dos poemas e o hábito de criar poesia, principalmente nas crianças pequenas, contribuem para uma postura crítica diante de obras com as quais a criança irá se deparar durante sua formação, tanto no contexto escolar como em leituras alternativas. Logo, aumentará sua capacidade de avaliação, reflexão e seleção de leituras poéticas (BORDINI,1986).

Desse modo, afirmamos o quão importante foi a construção coletiva da poesia na perspectiva do letramento. As relações, o universo poético criado a partir de um planejamento e a união dos alunos para um objetivo comum, permitiu a qualidade dessa atividade. Isso porque os alunos exerceram o seu poder de autonomia, originalidade e criatividade, objetivos que são frequentemente destacados pelas escolas, porém pouco valorizados na sala de aula (TEBEROSKY, 1989).

### 3.1.2 Sessão 2: Trava-línguas na oralidade:

Conforme os objetivos específicos de *descrever atividades de letramento com rimas*, e *observar atividades de letramento com trava-línguas*, identificamos que na sessão 1 e 2 os

alunos repetiam oralmente as frases, palavras, sílabas e letras dispostas no quadro, a fim de encontrar a rima e o ritmo para então solucionar as atividades. Desse modo, a fala egocêntrica das crianças e as relações dialógicas desencadearam o êxito na tarefa, além de auxiliar na organização do pensamento e ação dos educandos.

Na sessão 2, a atividade de trava-língua foi apresentada aos alunos após a construção coletiva da poesia. Por esse motivo, os alunos já estavam familiarizados com o tema. Já havíamos escrito quatro trava-línguas no quadro negro. Como os alunos haviam acabado de chegar do recreio, iniciamos uma roda de conversa sobre o tema. Os alunos foram indagados sobre o que seriam os trava-línguas:

André: – É porque trava a nossa língua

Beatriz: – É difícil de falar

Ana: – Tem na música do *Patati e Patatá*

Quando Ana terminou a sua fala, as demais crianças cantaram o refrão da música do Patati e Patatá em conjunto: *Trava-línguas é uma brincadeira, divertida e fácil de brincar. É só enrolar a língua fazendo ela dançar.* Desse modo, propomos que todos enrolassem a sua língua para falar os trava-línguas que conheciam.

Assim, as crianças traziam trava-línguas diferentes dos dispostos ao quadro e compartilhavam com a turma, como por exemplo, *o rato roeu a roupa do rei de Roma. O pinto pia e a pia pinga, quanto mais o pinto pia mais a pia pinga*, entre diversos outros. Nesse momento, todos persistiam em reproduzir os sons até atingirem a dicção correta das palavras. Desse modo, os alunos afirmaram que a diferença maior que eles encontravam no trava-língua para outros textos era a dificuldade em declamá-los:

Luiza: – Ele tem muitas letras *difícil* de falar

Maria Fernanda: – A língua vai pra cima assim (mostrou sua língua no céu da boca)

André: – É muito difícil, tia.

Partindo dessa ideia, Bordini (1986) destaca que a presença de sons e aliterações presentes em um poema, causa sensibilidade nas crianças. A partir do momento em que ela se apropria da linguagem verbal, onde algumas palavras e termos podem confundir e dificultar o entendimento diante um texto, “a poesia infantil lhe proporciona verdadeiros delírios lúdicos de sonoridade desafiadora: como os trava-línguas” (p. 24).

Após esse exercício, lemos os quatro trava-línguas dispostos no quadro negro. No final de cada um, os alunos repetiam em coro novamente. Feito isso, pedimos para que da mesma forma que foi realizada a criação da poesia, que se organizassem e definissem em conjunto a solução da atividade, de identificar a letra predominante em cada trava-língua.

No primeiro trava-língua, alguns alunos pareciam confusos na hora de expor a sua opinião:

Ana: – Tia, marca sapo e dentro

Pesquisadora: – Porquê?

Ana: – Porque os dois terminam com “o”

Ana trouxe o que aprendeu na atividade da sessão 1 para solucionar a atividade com trava-línguas. No decorrer dessa atividade, percebeu-se o mesmo com outros alunos. Isso mostra que compreenderam o sentido da rima na atividade anterior. Porém, a professora enfatizou que no caso do trava-línguas a rima acontece pela repetição de letras, que se misturam ao longo do texto, causando essa dificuldade na pronúncia.

Então, percebemos que era necessário que repetissem oralmente os trava-línguas, antes de iniciar as marcações. Por exemplo, depois da leitura coletiva do segundo trava-língua, as crianças repetiam o som “Ta..Tu..Ta”. Assim, percebiam que predominava a letra “T”.

Isso também ocorreu nos demais trava-línguas, a repetição gerava a atenção dos alunos para a letra que soava com mais força, permitindo a solução da tarefa. Portanto, percebemos que o treinamento que faziam das frases dispostas no quadro negro foi momento significativo para a ação das crianças. Elas repetiam os trava-línguas como forma de identificar os sons das palavras.

Em todo momento, os alunos pareciam se divertir, isso porque riram, dialogavam, participavam e levantavam de suas carteiras para ir à frente do quadro apontar as palavras com o dedo. Certo momento tivemos que manter uma postura firme diante a turma, caso contrário, geraria desordem na sala de aula. Essa euforia dos alunos se deu porque a poesia possui forte ligação com os jogos, relação essa vinda de suas origens. “Recuperar o conteúdo lúdico da poesia no trabalho escolar significa resgatar sua natureza original. O jogo com poema é sua desconstrução e reconstrução, exercício da liberdade poética” (BORDINI, 1986, p. 76).

Assim, as crianças brincaram com as palavras, fonemas, sílabas, consoantes e vogais predominantes nos textos, repetindo-as constantemente no decorrer da atividade. Esse jogo de

palavras torna-se então relevante para o desenvolvimento da linguagem das crianças. “O jogo de palavras prevalecente em certas composições caracteriza um determinado momento do desenvolvimento linguístico, ao mesmo tempo em que serve de intermediário entre a experiência lúdica com a língua e a iniciação literária” (MAGALHÃES, 1987, p. 36).

Lembrando que os diálogos estabelecidos entre criança/criança e criança/professora, facilitaram para a compreensão da atividade nessa sessão, pois conversavam entre si sobre as letras que deveriam destacar, entravam em consenso e indicavam para a pesquisadora. A pedagogia dialógica foi uma estratégia encontrada pela pesquisadora para desenvolver a escrita dos alunos. O diálogo como ferramenta cultural na perspectiva do letramento (CAVATON; BARBATO, 2011).

### 3.1.3 Sessão 3: Rima na escrita:

Essa sessão ocorreu após quatro meses do último contato com a turma. Ao chegar à sala, fomos bem recebidas por todas as crianças e pela nova professora substituta. Os alunos logo me questionaram sobre o motivo da minha ausência por tanto tempo. Respondi que estava estudando muito na faculdade e utilizando as atividades anteriores para esses estudos.

Júlia: – Tia, a senhora passou na prova de professora?

André: – Você veio ser nossa professora de novo?

Esclarecemos que estaria ali para realizar novas atividades envolvendo a poesia e isso seria fundamental para a sua formação como professora. Declarou que precisava da ajuda de todos para cumprir essa tarefa, e seria com a ajuda deles, que poderia se tornar uma professora. Os alunos então se comprometeram a colaborar com o andamento das atividades.

Assim, a sessão 3 foi iniciada. Pedimos para que formassem uma roda, os alunos logo se organizaram. Iniciamos uma revisão sobre a poesia que foi construída coletivamente. Algumas perguntas foram lançadas a turma: “Quem se lembra da aula de poesia?”. “O que aconteceu?”. “O que nós fizemos?”.

Fábio: – A gente fez a poesia no quadro e a senhora colocou lá fora

Maria Fernanda: – A gente fez a poesia e desenhou

Fábio: – A gente também cantou as músicas

Júlia: – O poema tava lá fora e depois a professora tirou

A maior parte dos alunos se recordava perfeitamente do poema e de como ele foi organizado. Isso reforça a ideia de que as atividades realizadas pela turma são agora “objeto de uma atitude admirativa e instiga o pequeno leitor ao conhecimento” (BORDINI, 1986, p. 39). As crianças se apropriaram de tal forma, que logo se lembraram da ordem correta dos acontecimentos. Muitas crianças se lembraram de pequenos detalhes, Gabriel recitou todo o poema e foi aplaudido pelos demais colegas.

No momento em que Gabriel declamava, algumas crianças falavam simultaneamente, algumas palavras soltas. Percebemos que essas palavras eram aquelas do final de cada verso criado pelos alunos. Desse modo, acompanhavam a fala de Gabriel: “Legal, sensacional, dançar, pular. Violão, amigão etc”. A presença dessas repetições e semelhanças sonoras “serve de intermediário entre a experiência lúdica com a língua e a iniciação literária” (MAGALHÃES, 1987, p. 36).

Feita essa revisão, mostramos aos alunos a atividade que iria distribuir e que se tratava de um poema que brincava com as palavras. “As Tias” de Elias José destaca a presença de rimas a partir de nomes próprios. Essa estratégia foi adotada para que os alunos pudessem perceber que poderiam utilizar as rimas até mesmo em nomes.

A leitura do poema foi realizada em voz alta para que os alunos percebessem com mais facilidade a presença de rimas nas últimas palavras de cada verso. Alguns acompanhavam a leitura da pesquisadora lendo junto. Nesse momento identificamos que grande parte dos alunos tinha domínio da leitura e escrita, e estavam mais avançados em relação ao primeiro período da pesquisa.

Desse modo, as conversas paralelas foram diminuindo e a atenção dos alunos estava cada vez maior. Na leitura de cada verso observamos o rosto das crianças e a cada rima os alunos esboçavam sorrisos, levantavam os olhos, e outras manifestações de euforia com a história recitada. Isso está de acordo com Averbuck (1988) e Bordini (1986) que afirmam que os alunos são extremamente sensíveis quanto às onomatopeias geradas na leitura de poemas, os ritmos, cadências, sons e melodias. Esses são percebidos pela criança principalmente nos primeiros anos de vida. Ao recitar o poema ficou claro que as crianças sentiam prazer e emoções nesse deleite poético.

Dessa forma, entendemos que as crianças prendiam sua atenção para o final de cada verso lido pela pesquisadora. Tanto foi o prazer de escutarem o poema que pediram a leitura novamente. Assim feita questionei-os sobre a diferença do texto para os demais. Alguns alunos se manifestaram com afirmações como: “Esse rima”, “a palavra combina”, “Maria e

dia tem IA”. Era notável que aqueles que não souberam se expressar, ou que estavam tímidos também compreenderam essas diferenças, de sons e tom de voz da pesquisadora, pois a todo o momento que o poema rimava, davam risadas ou faziam gestos que mostravam interesse pelo que era lido.

Alguns davam exemplos com seus nomes ou os nomes dos colegas, com desejo de explicar o que entenderam sobre rima, comprovando a estratégia adotada. A aluna Ana alegou que seu nome rimava com “banana” e também usou o nome de um colega de classe para rimar com “pastel”, outros alunos fizeram esse mesmo exercício. Cavaton e Barbato (2011) afirmam que nos processos de leitura e escrita a criança realiza constantemente a repetição dos sons das palavras que pretende escrever ou ler, fazendo relação dos sons com o seu nome, dos pais ou colegas. Isso reafirma a presença das práticas sociais de letramento no contexto escolar.

Nesse contexto, a atividade proposta foi para brincar de ser poeta, utilizando a escrita para completar os espaços que faltavam para finalizar o verso. “A tia Marieta come limão e faz \_\_\_\_\_”. As questões induziam os alunos a pensar em uma resposta única, que nesse caso poderia ser a palavra “careta”. Ainda assim muitos responderam palavras diferentes do esperado, que possuíam a mesma terminação:

Adriana: O tio João gosta de estourar *Bujão*

André: O tio João gosta de estourar *pião*

Maria Fernanda: O tio Luiz tem um grande *País*

Gabriel: A tia Renata tem medo de *fantasma*

Ana: A tia Renata tem medo de *nada*

No momento dessa atividade os alunos repetiam a frase para depois pensar a palavra que ali caberia; usaram bastante essa repetição oral para perceber a rima no verso. Cavaton (2010), ao se referir às crianças de seis anos, destaca que elas necessitam de um sentido para fazer o uso da escrita. O professor pode proporcionar essa experiência com as dinâmicas que envolvem a diversão, o conhecimento das palavras a partir de sons e ritmos e produções gráficas livres. Utilizando essas estratégias, buscamos desenvolver a escrita dos alunos na atividade.

Desse modo, percebemos que as crianças estavam mais preocupadas em encontrar palavras que rimassem e se encaixassem no verso, do que o seu sentido para a frase. Isso não desqualificou a atividade, pelo contrário, o objetivo foi dado e concluído por elas. A aluna

Júlia criou um novo termo para solucionar a atividade: “O tio Luiz tem um grande \_\_\_\_\_”. A resposta esperada poderia ser a palavra “nariz”. Júlia respondeu da seguinte forma: “O tio Luiz tem um grande *pé de biz*”. Alguns alunos escreveram letras na intenção de formar palavras, essas que destacavam a sílaba final do verso:

Beatriz: A tia Marieta come lima e faz *crrta*

Fábio: A tia Rita é uma moça muito *bita*

Fábio: O tio João gosta de estourar *bouo*

Júlia: O tio João gosta de estourar *lião*

Percebe-se que a sílaba final prevaleceu na tentativa de escrita dos educandos. Dessa forma podemos afirmar que a criança é movida, principalmente, pelo ritmo das palavras em um poema do que pelo seu real significado. O som desperta a ligação emocional e o prazer da criança diante um texto poético (AVERBUCK, 1988).

Vejamos a figura seguinte com a folha de atividades de Beatriz:



Figura 2: Folha de atividades da aluna Beatriz.

\_VAMOS BRINCAR DE SER POETA? COMPLETE O ESPAÇO USANDO A SUA IMAGINAÇÃO PARA FAZER UM NOVO POEMA!

A tia Marieta

Come limão e faz café.

A tia Mariana

Adora vitamina de Beata.

A tia Rita

É uma moça muito pitã.

O tio João

Gosta de estourar baõ.

O tio Gabriel

Foi na feira e comprou um patã.

O tio Luiz

Tem um grande paiz.

A tia Renata

Tem medo de barba.

No momento de completar os espaços em branco da atividade, as crianças também se dirigiam à pesquisadora, pediram que fizesse a leitura dos versos para as auxiliarem nessa atividade, numa tentativa de adivinhar qual seria a palavra com rima que se encaixasse no poema a partir do verso lido. Isso colocou a pesquisadora como mediadora nesse processo, demonstrando que “muitas vezes, o adulto provoca a participação da criança, incitando-a a completar o texto, por exemplo, no caso de rimas ou de enunciados repetitivos” (TEBEROSKY; COLOMER, 2003, p. 24).

Podemos dizer que repetição gerada pelo poema e a pedagogia dialógica facilitaram para a conclusão da atividade com rimas. A pedagogia apoiada no diálogo faz com que professor tenha o canal de escuta aberto, proporcionando ao aluno sentido para a atividade proposta (CAVATON, 2010).

Além de que o poema oferecido às crianças, com rimas a partir de nomes próprios, serviu como referência para a execução da tarefa proposta. Isso porque “são capazes de reproduzir algumas características dos textos que lhes serviram como modelo.” (TEBEROSKY, 1989, p. 94). Perceberam assim que podiam brincar com os nomes e as palavras.

#### 3.1.4 Sessão 4: Trava-língua na escrita:

Em concordância com o segundo objetivo específico de *observar atividades de letramento com trava-línguas*, compreendemos que, nesta sessão e na sessão 2, a repetição dos trava-línguas propostos, aprimoraram a dicção das crianças. Apesar de nessa sessão a atividade destacar a escrita das crianças, elas também repetiram várias vezes os trava-línguas, a fim de alcançar a pronúncia correta das palavras. Na medida em que faziam esse exercício, aperfeiçoavam a sua fala. Vale ressaltar que as crianças também tiveram facilidade em memorizá-los.

A sessão se iniciou logo após a conclusão da atividade anterior. Para isso recapitulamos novamente o primeiro período da pesquisa, desta vez, com enfoque na atividade de trava-línguas da sessão 2.

Pesquisadora: – vocês se lembram do trava-línguas? O que é mesmo um trava língua?

Fábio: – É porque trava a língua

Júlia: – Tem várias letras iguais

Ana: – As letras se repetem, aí fica difícil de falar

Os alunos mostraram que não se esqueceram dos conceitos destacados no período anterior. Desse modo, abrimos espaço para que dividissem com a turma alguns trava-línguas. As crianças deram vários exemplos e brincamos com os sons das palavras em cada um deles.

Feito isso, distribuímos a folha com as atividades e pediu para que marcassem a letra predominante no trava-língua. Destacou que dessa vez faziam sozinhos, não mais no quadro negro.

Durante a sessão os alunos conversavam com eles mesmos, na tentativa de ler a atividade e encontrar as letras repetitivas. Percebeu-se assim a presença da fala egocêntrica mais uma vez demonstrada como característica reforçadora do pensamento (CAVATON; BARBATO, 2011; VIGOTSKY, 1987).

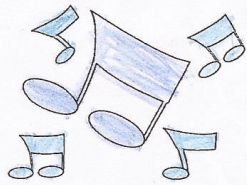
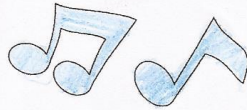
Apesar de as crianças se sentirem à vontade na concretização das atividades propostas, percebemos que na sessão 2, grande parte possuía dificuldades no momento de identificar e marcar a letra ou sílaba que predominava no trava-língua. Nesta sessão, essa dificuldade foi percebida em menor escala comparado à anterior. Averbuck (1988) ao se referir à repetição de palavras e versos, traz a afirmação de que a criança entra em contato com a poesia através dessas aliterações e sonoridades, proporcionadas pelos trava-línguas; ela se apropria desses recursos na medida em que os utiliza com frequência.

Vejamos a figura a seguir com a atividade de trava-línguas de Ana:

Figura 3: Folha de atividades da aluna Ana.



– Alô, o tatu tá ai?  
 – Não, o tatu não tá!  
 – Mas a mulher do tatu tando é o mesmo que o tatu tá.



Lalá, Lelé e Lili  
 E suas filhas,  
 Lalalá, Lelelé e Lilili  
 E suas netas  
 Lalalá, Lelalé e  
 LeLali  
 E suas bisnetas  
 Lilalá, Lalilé e Lelali  
 E suas tataranetas  
 Laleli, Lilalé e Lelilá  
 cantavam em coro  
 LALALALALALALA  
 LÁ.

a.) MARQUE A LETRA QUE MAIS SE REPETE NOS TRAVA-LÍNGUAS ACÍMA.

Ainda nessa perspectiva, Bryant & Bradley (1987) identificam que a capacidade dos alunos em compreender os sons das palavras desencadeia o desenvolvimento do seu aprendizado na leitura. O professor auxiliando o aluno nessa aquisição torna-se um facilitador no processo de leitura e escrita do seu educando. Assim como as nossas crianças pesquisadas, que utilizaram do som e da memorização do trava-língua para realizar as atividades com sucesso.

Constatamos que a oralidade também permeou todas as relações e ajudou na execução da tarefa. Os alunos sentiam a necessidade de conversar sobre o que estava sendo exposto nas aulas, principalmente nas atividades com trava-língua. Quando conseguiam pronunciar corretamente as palavras, se sentiam produtivos e confiantes, isso porque tinham consciência do nível de dificuldade e superaram esses obstáculos a partir da repetição dos sons. Isso foi facilitado pelo conhecimento que possuíam sobre a poesia, apesar de pouco visto na sala de aula. Porque mesmo sem “um tempo hábil para receber uma instrução sistemática [...], trata-se de um saber que as crianças já possuem” (TEBEROSKY, 1989, p. 98).

Além disso, ativamos as Zonas de Desenvolvimento Proximal dos alunos, (VIGOTSKI, 1998), com as conversas, reflexões e questionamentos, desencadeando as suas ações. Portanto;

Quando levamos em conta a diversidade cultural, as diferentes formas de aprender e operar com o objeto e as ferramentas culturais, quando ouvimos a criança num ensino significativo, estamos considerando-a agente e construtora de significados, ajudando-a a se construir enquanto sujeito (CAVATON, 2010, p. 26).

Em suma, compreendemos que as atividades poéticas proporcionaram aos alunos da classe pesquisada experiências únicas na perspectiva do letramento, uniram o lúdico ao aprender, além de tudo perceberam que sem a sua participação não haveria sentido algum nas atividades.

Enfim, as crianças se colocaram como responsáveis pela atividade ministrada, não só como alunos receptores do conhecimento. Os diálogos permearam todas as sessões e permitiu essa imersão do aluno nas atividades propostas. Por fim, verificamos que a poesia, na sala de aula, é de fato uma estratégia pedagógica para o letramento infantil.

## CAPÍTULO 4 – CONSIDERAÇÕES FINAIS

*A mãe reparou que o menino  
gostava mais do vazio  
do que do cheio.  
Falava que os vazios são maiores  
e até infinitos.*

*Manoel de Barros*

Foi possível concluir e colocar em prática os objetivos propostos neste trabalho. Os alunos entenderam a proposta das atividades com poesia, que desencadearam a capacidade de expressão dos alunos, autonomia e sua sensibilização.

As relações com as crianças fora da sala de aula foram muito valiosas para a efetivação do trabalho, apesar de não ser objetivo inicial da pesquisa. Nessas horas coletávamos as informações, conversávamos com as crianças e fazíamos perguntas sobre sua aprendizagem. Por mais que se tratasse de um diálogo informal, sem nenhuma pretensão de avaliá-los, obtemos um pouco da opinião dos alunos a respeito das aulas realizadas e do que poderíamos vir a trabalhar na pesquisa.

O que nos surpreendeu durante essa jornada foi a capacidade de criação dos educandos. Poderíamos ter ousado mais nas atividades, pois eles teriam condições de participar com qualidade.

Percebemos que como as crianças tinham pouco contato com materiais diferentes na sala de aula, de início se mostraram presas a um “molde”. Elas sentiam certa insegurança de se manifestar, medo de errar e ser alvo de gozações. Os alunos também pareciam esperar por uma definição objetiva sobre o que seria a Poesia, e explicar que não há uma definição concreta por ela ser subjetiva foi uma tarefa intensa. Caso fossem trabalhadas as expressões poéticas mais vezes durante o ano letivo, esses conceitos se formariam espontaneamente.

Essas dificuldades encontradas poderiam amenizar se houvesse uma valorização de conteúdos à parte dos livros didáticos, não desmerecendo esse, mais incentivando a aprendizagem em novos ambiente e em diferentes obras. Afinal as crianças aprendem em qualquer lugar e a instituição não é somente sala de aula. Propiciar espaços educativos inovadores podem instigar as crianças e fazer com que se interessem pelas aulas (FRANTZ, 2007).

Vale destacar que as produções foram de grande importância para a afirmação da criança diante da compreensão da poesia. Na sua maneira, cada aluno a compreendeu e a representou nos desenhos, nos gestos e nas suas falas. A imaginação das crianças em dar forma às atividades foi incrível.

Percebemos que as estratégias adotadas, como o diálogo, uso do aparelho de Data Show para exibição de slides e vídeos, uso do livro com poemas e cantigas musicalizadas, permitiram a concretização das atividades. Também a revisão do conteúdo visto e as leituras realizadas tanto no coletivo como no individual.

Acreditamos que esse diálogo favoreceu o sucesso da aprendizagem dos alunos na perspectiva do letramento. As relações formadas nesse processo, onde nos colocamos em canal de escuta aberto sobre o que os alunos falavam, desconstruiu o discurso pedagógico predominante, com perguntas e respostas ao aluno (CAVATON, 2010).

Assim, defendemos o uso de atividades com poesia na sala de aula, proporcionando a formação de alunos críticos e reflexivos, capazes de dialogar com poemas e usá-los para o seu aprendizado e desenvolvimento do letramento. Aos poucos, descobriremos grandes poetas em pequenas crianças, onde o brincar com palavras é recompensa maior para o aluno (FRANTZ, 2007).

Em suma, uma pesquisa planejada, com estratégias pedagógicas, desencadeou o sucesso dos resultados obtidos a partir da oralidade e escrita das crianças.

## PERSPECTIVAS PROFISSIONAIS

*E não há melhor resposta  
que o espetáculo da vida:  
vê-la desfiar seu fio,  
que também se chama vida,  
ver a fábrica que ela mesma,  
teimosamente, se fabrica,  
vê-la brotar como há pouco  
em nova vida explodida*

*João Cabral de Melo Neto*

Percebo que minha trajetória escolar e alguns testes vocacionais que realizei no meu ensino médio me guiaram para a área de humanas. Pelo fato de sempre me dar bem com crianças optei pelo curso de pedagogia. No decorrer do curso tive altos e baixos em relação ao meu futuro como pedagoga, confesso que algumas vezes me deparava com dificuldades que de certa forma me deixavam desanimada a continuar.

Certa vez, fui a duas escolas particulares próximas a minha casa para pedir autorização para realizar observações para a disciplina de Ensino de Ciência e Tecnologia. Fui mal recebida pelas duas. Uma diretora disse que não aceitaria de forma alguma outra estagiária em sua escola, pois só trazia problemas. Então saí frustrada para casa. Esse momento de angústia me deixou pensativa quanto ao meu futuro, além de outras frustrações que me deparei diante da realidade escolar.

Porém, fazendo uma retrospectiva da minha vida acadêmica, vejo que essas situações são mínimas diante do aprendizado adquirido, amizades conquistadas e inúmeros trabalhos, realizados na área da educação. Sinto a necessidade de atuar como pedagoga o quanto antes, isso porque não tenho nenhuma experiência profissional. Gostaria de trabalhar na educação infantil, tema que me desperta interesses desde o 1º semestre do curso de pedagogia. As pesquisas e estudos realizados neste trabalho servirão de suporte para minha formação continuada.

Além disso, quero estudar outros idiomas e fazer preparatório para concursos públicos na área da educação.

Futuramente, quero me preparar para voltar à UnB e fazer Pós-Graduação para me especializar em educação infantil. Penso também em fazer o curso de Letras, pois sempre tive interesse, além de ser motivada por várias amigas a fazer o curso.



Recebi também uma proposta de uma tia que mora na Grécia para visitá-la novamente. Por isso, caso decida viajar, pretendo concretizar meus planos após voltar para o Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, Jucimara Braga. **A poesia na Sala de Aula: Uma Proposta de Leitura.** Universidade Estadual do Maringá, UEM. Jun, 2010. Disponível em: <<http://www.cielli.com.br/downloads/670.pdf>>. Acesso em: 14/02/2013.
- ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.
- AVERBUCK, Lígia Morrone. A Poesia e a Escola. In: ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor.** 9 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1988, p. 63-83.
- BORDINI, Maria da Glória. **Poesia Infantil.** São Paulo: Ática, 1986.
- BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais.** Brasília: MEC/SEF, 1997. Volume 2.
- BRYANT, Peter. BRADLEY, Lynette. **Problemas de Leitura na Criança.** Porto alegre: Artes Médicas, 1987.
- CAMARGO. Luís Hellmeister de. **Poesia infantil e Ilustração: estudo sobre Ou isto ou aquilo de Cecília Meireles.** São Paulo: Dissertação de mestrado. Universidade Estadual de Campinas.
- CAVATON, Maria Fernanda Farah. **A mediação da fala, do desenho e da escrita na construção de conhecimento da criança de seis anos.** Brasília: Tese de Doutorado. Universidade de Brasília.
- \_\_\_\_\_. BARBATO, Silviane. **A fala egocêntrica da criança de seis anos na construção coletiva da escrita.** Acoalfa: Revista Eletrônica. Set. 2011. Disponível em: <<http://www.acoalfaplp.net/0011acoalfaplp/04a006n0011n03alfcrian03.html>>. Acesso em: 20/02/2013.
- COENGA, Rosemar. **Leitura e Letramento Literário.** Cuiabá: Carlini e Caniato, 2010.
- DOMINGUES, Cristiane Lumertz Klein. **A magia da poesia: Aprendizado da Leitura e da Escrita.** Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Faculdade de Letras. Dissertação de Mestrado. Jan, 2008.
- FRANTZ, Maria Helena Zancan. **Vamos Brincar com Poesia? Atividades Criativas com poesias.** Ijuí, 2 ed. Ijuí: Unijuí, 2007.
- FRONCKOWIAK, Ângela. **Poesia e Infância: O Corpo em Viva Voz. Pro-Posições** [online]. 2011, vol.22, n.2, pp. 93-107. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072011000200008>>. Acesso em: 14/02/2013.
- GOLDSTEIN, Norma Seltzer. **Versos, Sons e Ritmos.** São Paulo: Ática, 1999.
- GOULART, Cecília. Processos de letramento na infância: aspectos da complexidade de processos de ensino-aprendizagem. In: SCHOLZE, Lia. ROSING, Tania M. K. (Orgs.). **Teorias e Práticas do Letramento.** Brasília: INEP, 2007. p. 61-82.

MAGALHÃES, Ligia Cademartori. Jogo e Iniciação Literária. In: ZILBERMAN, Regina; \_\_\_\_\_ (Orgs.). **Literatura infantil: Autoritarismo e Emancipação**. 3 ed. São Paulo: Ática, 1987. p. 25-40.

MIGUEZ, Fátima. **Nas arte-manhas do imaginário infantil: O lugar da literatura em sala de aula**. Rio de Janeiro: Zeus, 2000.

MORTATTI, Maria do Rosário L. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais? In: SCHOLZE, Lia. ROSING, Tania M. K. (Orgs.). **Teorias e Práticas do Letramento**. Brasília: INEP, 2007. p. 155-168.

SANTOS, Jardélia Moreira dos. **Letramento Multimodal e o texto em sala de aula**. Brasília: Dissertação de mestrado. Universidade de Brasília. Disponível em: <[http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=1723](http://bdtd.bce.unb.br/tesesimplificado/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=1723)>. Acesso em: 15/02/2013.

SIMÕES, Vera Lucia Blanc. **Histórias Infantis e Aquisição de Escrita**. São Paulo. Perspec. [online]. 2000, vol.14, n.1, pp. 22-28. ISSN 0102-8839. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-88392000000100004>>. Acesso em: 14/02/2013.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

SOARES, Magda. **Letramento: Um tema de três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUZA, Renata Junqueira de. COSSON, Rildo. **Letramento Literário: Uma proposta para a sala de aula**. São Paulo: UNESP. Ago, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.unesp.br/handle/123456789/40143>>. Acesso em: 14/02/2013.

TEBEROSKY, Ana. **A Psicopedagogia da linguagem escrita**. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 1989.

\_\_\_\_\_; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever: Uma proposta contrutivista**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa- ação**. 6 ed. São Paulo: Cortez, 1994.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente**. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

ZILBERMAN, Regina. Literatura Infantil e introdução à leitura. In: SCHOLZE, Lia. ROSING, Tania M. K. (Orgs.). **Teorias e Práticas do Letramento**. Brasília: INEP, 2007. p. 245-253.

**Apêndice I - Sessão 3 – Poema *As Tias* de Elias José****ATIVIDADE 1.**  
**(RIMAS)****As Tias**

A tia Catarina  
Cata a linha

A tia Teresa  
Bota a mesa

A tia Ceição  
Amassa o pão

A tia Lela  
Espia a janela

A tia Cema  
Teima que teima

A tia Maria  
Dorme de dia

A tia Tininha  
Faz rosquinha

A tia Marta  
Corta batata

A tia Salima  
Fecha a rima

Elias José

## Apêndice II - Sessão 3 – Atividade com rima na escrita

NOME: \_\_\_\_\_

IDADE: \_\_\_\_\_

\_VAMOS BRINCAR DE SER POETA? COMPLETE O ESPAÇO USANDO  
A SUA IMAGINAÇÃO PARA FAZER UM NOVO POEMA!

A tia Marieta

Come limão e faz \_\_\_\_\_.

A tia Mariana

Adora vitamina de \_\_\_\_\_.

A tia Rita

É uma moça muito \_\_\_\_\_.

O tio João

Gosta de estourar \_\_\_\_\_.

O tio Gabriel

Foi na feira e comprou um \_\_\_\_\_.

O tio Luiz

Tem um grande \_\_\_\_\_.

A tia Renata

Tem medo de \_\_\_\_\_.



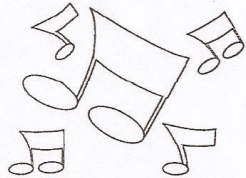
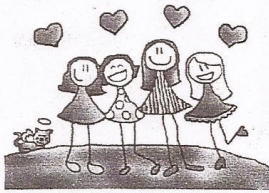
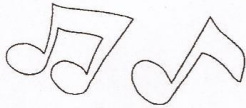
Apêndice III- Sessão 4 – Atividade com trava-língua na escrita

ME:

IDADE:



– Alô, o tatu tá ai?  
 – Não, o tatu não tá!  
 – Mas a mulher do  
 tatu tando é o mesmo  
 que o tatu tá.



Lalá, Lelé e Lili  
 E suas filhas,  
 Lalalá, Lelelé e Lili  
 E suas netas  
 Lalelá, Lelalé e  
 LeLali  
 E suas bisnetas  
 Lilelá, Lalilé e Lelali  
 E suas tataranetas  
 Laleli, Lilalé e Lelilá  
 cantavam em coro  
 LALALALALALALA  
 LÁ.

a.) MARQUE A LETRA QUE MAIS SE REPETE NOS  
 TRAVA-LÍNGUAS ACÍMA.