

POESIA DO CENTRO-OESTE BRASILEIRO: FORMANDO LEITORES NA BIBLIOTECA ESCOLAR

POETRY OF THE BRAZILIAN MIDWEST: CULTIVATING READERS IN THE SCHOOL LIBRARY

Kenia Adriana de AQUINO*

<https://orcid.org/0000-0001-6811-2226>

Leonardo Montes LOPES**

<https://orcid.org/0000-0001-7717-8534>

Adriana Regina de Jesus SANTOS***

<https://orcid.org/0000-0002-9346-5311>

Resumo: A aquisição da prática da leitura, em diversos espaços culturais, consiste em processo contínuo que favorece a construção da produção de sentidos dos textos lidos, sobretudo, os literários. A prática de leitura é, então, aspecto fundamental para a promoção cultural, sendo importante a utilização de metodologia que privilegie o espaço da biblioteca escolar como agente ativo nesse processo de formação de leitores. As mediações nesse espaço podem ser potencializadas com estratégias de leituras (Solé, 1998) voltadas efetivamente para a constituição do leitor, pois, conforme lê, este compreende os sentidos do texto e realiza um complexo exercício cognitivo (Giroto e Souza, 2010). Assim, salienta-se que o ambiente de uma biblioteca é interativo, sendo espaço não apenas de promoção de informação e cultura, mas também espaço onde o leitor tem voz, expressa posicionamentos e constrói suas interpretações a partir de mediações que explorem obras literárias e envolvam o uso de estratégias, considerando os textos verbal e visual, incluindo os publicados em recursos digitais. Nesse sentido, este artigo fomenta o processo de formação de leitores no espaço da biblioteca escolar, tendo como referência os poemas “O prato azul pombinho”, da goiana Cora Coralina, e “Casa” e “Conversa de avó”, do mato-grossense Ivens Cuiabano Scaff. Tais obras são analisadas e possíveis práticas são sugeridas para serem desenvolvidas com as crianças da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Palavras-chave: Biblioteca escolar; letramento literário; estratégias de leitura; Cora Coralina; Ivens Cuiabano Scaff.

Abstract: The acquisition of reading practice, in various cultural spaces, consists of a continuous process that favors the construction of the production of meanings of the read texts, especially literary ones. Reading practice is, therefore, a fundamental aspect for cultural promotion, and it is important to use a methodology that privileges the space of the school library as an active agent in this process of reader formation. The mediations in this space can be potentiated with reading strategies (Solé, 1998) effectively focused on the constitution of the reader, because, as he reads, he understands the meanings of the text and carries out a complex cognitive exercise (Giroto and Souza, 2010). Thus, it is emphasized that the library environment is interactive, being a space not only for the promotion of information and culture but also a space where the reader has a voice,

*Kenia Adriana de Aquino. Doutora em Educação, Universidade Federal de Rondonópolis (UFR), e-mail: kenia.aquino@ufr.edu.br.

**Leonardo Montes Lopes. Doutor em Educação, Universidade de Rio Verde (UniRV), e-mail: leonardomontes@unirv.edu.br

***Adriana Regina de Jesus Santos. Doutora em Educação, Universidade Estadual de Londrina (UEL), e-mail: adrianar@uel.br

expresses positions and constructs their interpretations based on mediations that explore literary works and involve the use of strategies, considering the verbal and visual texts, including those published in digital resources. In this sense, this article promotes the process of reader formation in the school library space, taking as a reference the poems “O prato azul-pombinho”, by the Goianian Cora Coralina, and “Terra azul” and “Conversa de avó”, by the Mato-grossense Ivens Cuiabano Scaff. These works are analyzed and possible practices are suggested to be developed with children from Early Childhood Education and the early years of Elementary School.

Keywords: School library; literary literacy; reading strategies; Cora Coralina; Ivens Cuiabano Scaff.

Para iniciar a conversa

A leitura, como prática social e cultural, desempenha um papel fundamental na formação do indivíduo, proporcionando acesso ao conhecimento, ampliando o repertório cultural e estimulando o desenvolvimento do pensamento crítico. Nesse contexto, a biblioteca escolar emerge como um espaço privilegiado para a promoção da leitura e o desenvolvimento de habilidades leitoras. Ao oferecer um acervo diversificado e um ambiente propício à leitura, a biblioteca contribui para a formação de leitores autônomos e críticos por meio do estímulo à compreensão e à apreciação de textos literários.

Este artigo tem como objetivo explorar o potencial da poesia do Centro-Oeste brasileiro, especialmente as obras de Cora Coralina e Ivens Cuiabano Scaff, como ferramenta poderosa na formação de leitores na biblioteca escolar. Através da análise de seus poemas, percebe-se uma rica tapeçaria de imagens e temas que refletem a diversidade e a riqueza cultural da região. Assim, desenvolve-se a proposição de estratégias de leitura para demonstrar como a literatura regional pode ser um recurso valioso para o desenvolvimento do letramento literário e a construção de sentidos.

Serão analisados os poemas “O prato azul pombinho”, de Cora Coralina; “Casa” e “Conversa de avó”, de Ivens Cuiabano Scaff, buscando identificar elementos que podem ser explorados em atividades de leitura na biblioteca escolar e construir propostas de mediação literária, que explorem as estratégias de leitura, a partir desses três textos, visando promover a interação dos alunos com os textos, a construção de significados e o desenvolvimento de habilidades linguísticas.

Para tanto, apresenta-se, inicialmente, uma discussão sobre a biblioteca escolar e a formação de leitores; discorre-se sobre as estratégias de leitura; apresentam-se os poemas e seus autores, e, por fim; propõem-se sugestões de mediação de leitura que explorem estratégias de leitura como conhecimento prévio, conexão, inferência, visualização,

perguntas ao texto, sumarização e síntese, em três momentos distintos: antes, durante e depois da mediação.

A Biblioteca Escolar e a Formação de Leitores Críticos e Reflexivos

A leitura é utilizada para finalidades diversas, seja na escola, no lazer, ou em casa. A formação do leitor inicia-se no âmbito escolar e se processa em longo prazo. Porém, muitas vezes, essa formação prima por um ensino e uma concepção de leitura mecanicista e superficial, e se esquece que o leitor iniciante precisa ser compreendido como sendo aquele que estabelece uma relação aprofundada com a linguagem e suas significações.

Infelizmente, o que se percebe muitas vezes, nas etapas de formação de leitores, é um ensino de leitura superficial, que foca apenas na decifração e decodificação das palavras lidas pelos alunos. Essa situação nos reporta a Silva, quando relata que “a educação escolarizada fracassa em sua responsabilidade de formar leitores [...] a leitura escolar na maioria das vezes é encaminhada de forma acrítica e ilegítima” (Silva, 2014, p. 95). Nesse sentido, o leitor não sabe por que lê, qual o objetivo daquela ou de outras atividades de leitura.

Face ao exposto, é preciso trazer à baila o direito de ler e de escrever que todo cidadão tem, ou seja, o acesso aos bens culturais que muitas vezes são omitidos ou trabalhados dentro de uma nova pedagogia da hegemonia, que disfarça a evolução desse processo de apropriação da leitura e escrita por meio de programas de leitura superficiais e acríticos, tendo como suporte dados fragilizados de leitura que mantêm crianças e adultos na ignorância.

Em meio a essa realidade, é necessário a quebra de paradigmas em busca de uma formação de leitores que, de fato, transformem sua perspectiva de vida e garanta a real democratização da leitura como agente de transformação crítica e apropriação dos mais variados discursos. Esse contexto real e presente em nossa sociedade nos remete à Castrillón, quando a mesma, fazendo uma análise dessa realidade, afirma que

[é] preciso que as bibliotecas se comprometam com o objetivo político, social e cultural muito claro a partir do qual formulem seus planos de trabalho e sua programação de atividades. Preencher estatísticas de “usuários”, como jargão bibliotecário costuma designar os que visitam as bibliotecas, e atividades isoladas de um planejamento não garantem uma contribuição ao propósito de democratizar a cultura letrada. Para universalizar o acesso à cultura letrada são necessárias mudanças de ordem econômica, política e social que garantam maior igualdade na distribuição da riqueza e dos avanços desenvolvidos (Castrillón, 2013, p. 26-27).

Em meio a essa realidade, tem-se manifestado, nos últimos tempos, a necessidade de ações que, de alguma forma, ofereçam suporte para a formação de leitores nas escolas, apresentando aos alunos uma leitura que lhes dê posicionamentos e os levem a compreender a essência do texto, estabelecendo relações com o autor do mesmo, proporcionando ao leitor condições de preencher as lacunas que possivelmente possam surgir no ato de ler, levando-o a ter uma postura crítica e reflexiva e à construção de novas ideias, tornando-se totalmente ativo no processo de leitura e interpretação. Esses anseios vão ao encontro das concepções de Bakhtin (2003), quando para ele, a importância da apropriação do discurso no ato da leitura ou diálogo, em que o discurso do outro passa a ser de um terceiro com o acréscimo de suas concepções e ideologias.

Desse modo, a biblioteca escolar, como organismo vivo dentro da escola, necessita ter dinamizadores que desenvolvam um trabalho de formação de leitores, que prime em proporcionar à leitura a relevância necessária, oportunizando aos alunos a possibilidade de criar hipóteses sobre o texto lido, esculpindo seu significado com estilo e clareza, colocando em evidência os principais conflitos que cercam a essência do texto, o que é fundamental para a formação competente do leitor crítico. A esse respeito, Silva afirma:

A leitura crítica sempre leva à produção ou construção de um outro texto: o texto do próprio leitor. Em outras palavras, a leitura crítica sempre gera expressão, ou seja, o desvelamento do ser do leitor. Assim, este tipo de leitura é muito mais do que um simples processo de apropriação passiva de significados evocados; a leitura crítica deve ser caracterizada como um projeto, pois se concretiza numa proposta pensada pelo ser no mundo, dirigida ao outro e à dinamização da cultura (Silva, 2014, p. 114).

Ao tratar especificamente de bibliotecas escolares, quem as conduz precisa evitar uma leitura estética que centre no sentido primeiro das palavras, mas, sim, apresentar uma leitura que abra lacunas, que oportunize ao leitor criar e recriar a partir daquilo que foi lido, buscando e idealizando a formação de um leitor capaz de agir e interagir em sociedade, tendo plena consciência dos seus posicionamentos e pronto para intervir no seu meio quando necessário.

Porém, no percurso para a formação de um leitor proficiente e maduro, é importante ter a consciência de que essa tarefa exige esforços variados e um trabalho em conjunto, uma vez que esse leitor só vai se consolidar por meio de um processo de interatividade e experiências diversificadas, afinal, a criticidade e a formação de um leitor reflexivo, e que tenha habilidades leitoras e a capacidade de atribuir significados, devem ultrapassar e

romper com as práticas de leitura tecnicistas e mecanicistas, o que nos remete às concepções de Mata, quando afirma que

[a]prender a ler é uma atividade complexa que envolve muitos fatores e circunstâncias como experiências pessoais, familiares, sociais, modos de escolarização, métodos de aprendizagem de leitura e escrita, atitude dos professores e a presença da biblioteca escolar na valorização da leitura e na compreensão do texto (Mata, 2008, p. 129).

Diante dessa premissa, alguns questionamentos começam a surgir: como aprimorar as bibliotecas escolares, para contribuírem cada vez mais na formação desse perfil de leitor? Usamos o termo contribuir, porque não cabe somente à biblioteca escolar o papel de formar leitores, pois essa responsabilidade cabe também à sala de aula, à família e à execução de projetos realizados nas unidades escolares. Sobre esse assunto, Rigoletto e Di Giorgi (2009) apontam para a importância de se ter parceiros junto às bibliotecas, objetivando a democratização e o incentivo à leitura. Mas, dando destaque às bibliotecas escolares, acreditamos que seja pertinente levantar proposituras que contribuam para a formação de leitores que leiam além das entrelinhas e que saibam discutir e apropriar as leituras realizadas.

Para a constituição de uma biblioteca escolar voltada para a formação de leitores atuantes e reflexivos, um dos primeiros passos é ter mediadores eficientes e com um bom repertório literário e de mundo, ou seja, professores que se relacionem bem com a literatura e que tenham plenas condições de explorar e compartilhar o discurso, o enredo, as ideologias e os aspectos simbólicos presentes nas obras. Assim, quando se busca uma biblioteca eficiente na formação de leitores, não se pode correr o risco de ter profissionais na biblioteca que se relacionam mal com a literatura e a exploram com equívocos. Nesse sentido, Silva destaca que

[e]m verdade, a orientação para a leitura, fornecida pelos professores, parece ocorrer através do processo de ensaio – e – erro e, pelo que se constata, com mais erros do que acertos. Como esses professores não estudaram, no seu período de formação, elementos de teoria da leitura, os procedimentos pedagógicos geralmente são adotados através de um mecanismo de imitação, desconsiderando as características de clientelas escolares específicas (Silva, 2014, p. 38).

A constituição do leitor competente é de responsabilidade também do mediador, mas, para que ele cumpra com excelência seu papel em formar leitores críticos e reflexivos, não basta simplesmente ler histórias para as crianças sem objetivos claros. O

mediador precisa desenvolver sua própria criticidade e maturidade linguística para colaborar com a formação leitora do aluno que frequenta a biblioteca escolar.

Outro aspecto que merece destaque, objetivando a formação desse leitor competente por meio das bibliotecas escolares, é a importância desse mediador ser instigante e mostrar aos alunos o valor de suas opiniões acerca de tudo que leem, assistem e ouvem no seu dia a dia, ou seja, levar o aluno a expressar seus julgamentos e valores. A esse respeito, Ferreira ressalta que “o mediador, ao realizar indagações frequentes aos leitores, instiga-lhes o desejo de manifestarem suas opiniões acerca de uma obra de forma autônoma e crítica” (Ferreira, 2009, p. 78). Assim, é fundamental que a biblioteca escolar, mesmo diante da ausência de investimentos e políticas específicas, constitua-se e se fortaleça como espaço de liberdade, manifestações de ideias e opiniões, contribuindo na formação intelectual dos leitores, preparando-os para o convívio na sociedade da informação.

Ainda nesse contexto, outra característica importante, em uma biblioteca escolar que visa formar leitores autônomos, é procurar em suas atividades de leitura mostrar aos alunos a importância de se fazer relações das leituras feitas com suas experiências pessoais, com sua história de vida, apresentando aos estudantes a necessidade da contextualização da leitura, seja questionando, revendo e construindo suas próprias opiniões e ideias, a partir do seu acervo pessoal. Acervo esse que, com o passar do tempo, torna-se cada vez mais consistente, embasado e reflexivo, mesmo se tratando de leitores iniciantes. Solé, dentro dessa concepção, atesta:

Formar leitores autônomos também significa formar leitores capazes de aprender a partir dos textos. Para isso, quem lê deve ser capaz de interrogar-se sobre sua própria compreensão, estabelecer relações entre o que lê e o que faz parte do seu acervo pessoal, questionar seu conhecimento e modificá-lo, estabelecer generalizações que permitam transferir o que foi aprendido para outros contextos diferentes (Solé, 1998, p. 72).

A partir desse pensamento, verifica-se a dimensão das relações de tudo aquilo que é lido e aprendido e a transferência desse conhecimento para os diferentes contextos. Isso nos mostra a importância de as bibliotecas não ficarem restritas a atividades isoladas dentro da escola, mas, sim, atuarem como suporte ao currículo nas diferentes disciplinas educacionais.

Há várias discussões a respeito dos currículos que não cabe aqui destacá-las, porém, o que se aborda no momento é a importância da biblioteca se colocar como suporte ao currículo dentro das unidades escolares, inserindo os alunos na cultura escrita, abrindo-

se para a realidade no sentido de considerar a cultura extraescolar e os conhecimentos prévios das crianças, pois estas, desde que nascem, são rodeadas pela escrita, uma vez que as mesmas estão inseridas num meio social e cultural. Assim, por meio da parceria entre biblioteca escolar e sala de aula, o dinamizador e o professor da sala trabalhando em conjunto temas e projetos variados, é possível constituir bibliotecas como suporte ao currículo nas unidades escolares.

Tem-se como premissa uma biblioteca inserida nas atividades diversas da escola e que busca constantemente a formação de um leitor autônomo. É importante que toda equipe escolar compreenda que pensar literatura infantil é, antes de tudo, pensar a literatura. Não se pode de forma alguma, quando se pretende formar leitores críticos, desvincular a literatura de literatura infanto-juvenil, afinal, elas não se opõem, muito pelo contrário. Dialogando e reforçando esse discurso, Machado (2001) sublinha que o importante ao pensar a literatura infantil é o substantivo literatura, e não o adjetivo infantil. Dessa forma, não se trata simplesmente de livros para crianças, mas, antes, trata-se de literatura, de textos que, rejeitando o estereótipo, apostam na invenção, na criatividade e no valor estético, objetivando sempre contribuir para a formação do leitor e se colocando como apoio às atividades escolares.

Citamos a literatura infantil aqui somente como um dos materiais de leitura adequados à formação deste leitor crítico de que falamos, do leitor autônomo que conhece e lê vários gêneros e tipos textuais, reflete sobre o lido, incorpora conhecimentos, expõe em discussões e textos escritos seu aprendizado. Neste sentido, ler literatura é importante, assim como ler e conhecer outros tipos de textos, tais como: informativos, epistolares, humorísticos, referenciais, entre outros.

Diante desses apontamentos que buscam instrumentos para formação de leitores críticos e reflexivos, fica evidenciado que é possível, por meio do envolvimento e comprometimento da equipe escolar, implantar projetos que contemplem essas e outras propostas, objetivando uma biblioteca dinâmica e com plenas condições de auxiliar qualquer aluno na sua formação literária. Contudo, cabe a toda comunidade escolar a disposição e o envolvimento necessários para que essas propostas sejam concretizadas e produzam resultados satisfatórios.

As Estratégias de Mediação e Leitura: propostas para bibliotecas escolares

Ainda no percurso de propostas objetivando a formação de leitores, torna-se relevante apontar as estratégias de leitura como meio eficaz e dinâmico para se trabalhar a mediação nas bibliotecas escolares.

É sabido que muitas bibliotecas executam processos de mediação em que prevalece, em algumas atividades de leitura, certa submissão ao texto, passando a ideia de que livro e autor sempre sobrepõem à imagem do leitor que, às vezes, é colocada como um ser passivo, ou inferior no ato da leitura e interpretação.

Além disso, a mediação em parte das bibliotecas é voltada para uma leitura escolarizada e superficial, onde há, na maioria das vezes, uma cobrança em termos de notas e avaliações diversas a esse respeito que, em muitas situações, trata-se de atividades de leitura superficiais e mecânicas, em que a grande maioria dos alunos ficam dispersos e sequer leem o texto proposto. Tal fato deve-se à falta de acompanhamento, estratégia e suporte didático da atividade. Além, é claro, das perguntas e discussões realizadas sobre o texto lido serem superficiais, com perguntas voltadas para: nome do autor do livro, editora, ano de publicação etc.

Esse processo de mediação, privilegiando uma leitura escolarizada e superficial, em que há ausência de estratégias de leitura, remete a Silva, quando afirma:

Se a formação do leitor está essencialmente condicionada à escolarização, então ler é, por necessidade, submeter-se aos objetivos que a escola tenta atingir através de seus programas e métodos. E, como a escola não é, e raramente foi, um organismo independente da sociedade, então as perguntas pertinentes ao processo de leitura (quem lê, o que ler, por que ler, de que forma ler, onde aplicar o que foi lido, etc.) ficam subordinadas a objetivos sociais mais amplos. Sendo as finalidades da leitura predeterminadas pela política educacional em vigor, e tendo sido essa política formulada segundo a ideologia da tecnocracia, fica mais fácil ver e sentir as suas consequências na área da leitura: discriminação (uns leem outros não), falseamento dos conteúdos inseridos nos livros, mediocridade (não questionamento dos conteúdos), submissão ao texto-juiz, recepção mecânica e não significativa, etc (Silva, 2014, p. 52).

Assim posto, é válido que no processo de mediação de leitura na biblioteca escolar se tenha consciência de que a leitura não se limita à superficialidade, muito menos à submissão ou recepção sem significados. Nesse sentido, Cavallo e Chartier ressaltam que “a leitura não é apenas uma operação intelectual abstrata: ela é uso do corpo, inscrição dentro de um espaço, relação consigo mesma e com os outros” (Cavallo; Chartier, 1998, p. 8). Essa afirmação reforça a necessidade de se ter nas bibliotecas escolares estratégias que priorizem uma leitura aprofundada, questionadora e que procure integrar valores, resultando dessa forma na apropriação dos mais variados discursos.

Porém, ao se falar em procedimentos para se trabalhar a mediação de leitura, alguns questionamentos também podem ser levantados, como: que procedimentos serão utilizados para mediação da leitura? Como ensiná-los? Com quais objetivos? Essas perguntas podem ser uma das possibilidades para se trabalhar com os alunos na biblioteca escolar. São elas que nos reportam a Solé, quando em meio a essas questões, assegura que

[a]s estratégias ensinadas devem permitir que o aluno planeje a tarefa geral de leitura e sua própria localização – motivação, disponibilidade – diante dela; facilitando a comprovação, a revisão, o controle do que se lê e a tomada de decisões adequada em função dos objetivos perseguidos (Solé, 1998, p. 73).

O presente texto, ao levantar propostas de estratégias de leitura e mediação para serem trabalhadas nas bibliotecas escolares, busca por meio dessas atividades: a formação de um leitor que compreenda os propósitos implícitos e explícitos da leitura, aportando conhecimentos prévios contidos na sua experiência de vida, levando-o a avaliar a consistência interna do conteúdo expressado pelo texto e sua compatibilidade com o sentido comum, fazendo com que esse leitor seja um questionador das ideias, das estruturas de argumentação elaboradas pelo autor do texto e da relevância do tema abordado.

Assim, para Solé (1998), as estratégias de leitura são procedimentos de alto nível que incluem a definição de objetivos a serem alcançados, o planejamento das ações necessárias para atingi-los e a avaliação dessas ações, bem como a possibilidade de ajustes quando necessário. Dessa maneira, essas estratégias são trabalhadas em três momentos: antes da leitura, durante a leitura e após a leitura. Diante dessa premissa, e após vivenciarmos o processo de mediação de leitura em diversas bibliotecas escolares, este artigo aponta para a importância de os professores fazerem um trabalho de mediação respeitando as três etapas enunciadas por Solé (1998).

É partindo desses três momentos que Solé afirma que nas atividades, antes de serem iniciadas, deve-se, primeiramente, esclarecer aos alunos os objetivos da leitura, para que os mesmos possam selecionar, analisar e utilizar as habilidades e estratégias que estejam de acordo com o solicitado. É importante que essas estratégias forneçam às crianças informações sobre o que saber e o que fazer de acordo com os elementos propostos.

Dessa forma, é interessante que, antes da leitura, os mediadores selecionem as obras que serão trabalhadas, separem os materiais necessários para facilitar o entendimento, levantem hipóteses sobre a receptividade dos alunos e suas dificuldades, estabeleçam

previsões e relações sobre o texto, levantem questões, apresentem os textos, procurem despertar a curiosidade e a motivação dos alunos para a leitura e auxiliem na atualização dos conhecimentos possuídos pelos alunos. Desse modo, ativando os conhecimentos prévios dos estudantes, que, segundo Kleiman (2011), são aquelas informações que o leitor já tenha vivenciado, ou seja, que tenha adquirido ao longo da vida.

Já nas atividades trabalhadas durante a leitura, faz-se necessário estimular a leitura silenciosa para que as crianças possam, assim, realizar sozinhas as atividades demonstradas pelo mediador. Em virtude disso, é importante que o professor proponha atividades que requeiram dos alunos formular perguntas sobre o que foi lido, fazer previsões sobre o texto, esclarecer possíveis dúvidas e resumir as ideias contidas na leitura realizada.

De acordo com Solé (1998), são as ações de leitura realizadas neste momento que permitirão que as crianças façam inferências sobre o texto lido. Segundo Owochi (2003), inferir é uma estratégia que permite aos leitores considerar o texto sob uma nova perspectiva, criando sentidos através de informações que não foram dadas pelo autor, ou seja, informações que não se encontram explícitas no texto.

Ainda dentro das atividades propostas durante a leitura, o mediador pode promover ocasiões em que os alunos na biblioteca discutam coletivamente sobre os aspectos lidos, buscando com que os estudantes façam relações entre os conhecimentos prévios com os novos apresentados pela obra lida. Tudo isso por meio de resumos, explicações, esclarecimentos, recontos, exposições, sínteses e círculos literários.

De acordo com Solé (1998), as estratégias utilizadas depois da leitura devem permitir a retomada e a reflexão sobre as relações estabelecidas anteriormente, visando auxiliar o aluno a desenvolver vários tipos de atividades cognitivas que permitam ao estudante: criticar, elaborar opiniões, realizar conexões pessoais com outras obras, estabelecer a causa e o efeito presente no enredo da obra, considerar as intenções e pontos de vistas do autor da obra e aplicar informações novas adquiridas com a leitura. É importante que, nesta etapa do trabalho, o professor solicite aos alunos que formulem individualmente resumos, façam a identificação do tema do texto lido, que identifiquem as ideias principais e suscite reflexões variadas.

O uso dessas estratégias, em busca da formação de leitores autônomos e reflexivos, e de uma mediação que auxilie nesse processo, reporta-nos aos pensamentos de Terzi, quando pondera que

[n]a oralidade, a criação de um texto é um esforço conjunto dos participantes, num processo de re-significação constante de um pelo outro. Já na escrita, existe uma unidade de significação construída pelo autor responsável pelo texto. Daí ser necessário que as crianças aprendam a construir um autor-falante, fisicamente distante, mas presente através do texto; a imaginar personagens não conhecidos e situações não-vivenciadas; a pensar em termos de uma unidade que tem existência prévia ao processo de re-significação pela leitura. Essa aprendizagem tem início nas atividades de leitura mediada pelo adulto, quando este leva a criança a estabelecer conexões entre o mundo descrito ou criado pelo autor e seu próprio mundo (Terzi, 2006, p. 93).

Conforme a citação anterior, nas etapas de aprendizagem da leitura, o aluno precisa integrá-las a uma atividade significativa. Assim, nesse processo de mediação, é válido articular situações de ensino de leitura em que se garanta sua aprendizagem por meio de uma mediação consistente, que privilegie teoria e prática, através de situações reais de leitura, em que o mediador com lucidez perceba a possibilidade real de acesso ao conhecimento, formando leitores competentes e que saibam atribuir significados à leitura realizada.

Em todo esse processo de mediação, é fundamental que essas estratégias sejam utilizadas, sem que se esqueçam dos aspectos lúdicos, pois as crianças precisam ser atraídas por leituras e atividades que lhes cativem. “Na mediação com leituras, iniciar com atividades lúdicas realizadas por meio da resolução e produção de jogos, desafios e enigmas” (Ferreira, 2009, p. 88). Daí a necessidade de se aliar atividades que visem uma formação de leitores com embasamento teórico, porém, sem abandonar o prazer do texto.

Outro aspecto, dentro desse processo de mediação que deve ser destacado, é a necessidade de se trabalhar as atividades de leitura numa perspectiva reflexiva, uma vez que a reflexão é um meio de afastamento da alienação, ou seja, é possível perceber que a ação reflexiva aproxima o leitor do real significado do texto, porém, não apenas como um processo de compreensão, mas também de apropriação e ressignificação do mesmo, o que nos direciona a Lajolo, quando relata que

[a] atividade de leitura, que, em suas origens, era individual e reflexiva (em oposição ao caráter coletivo, volátil e irrecuperável da oralidade de poetas e contadores de histórias), transformou-se hoje em consumo rápido do texto, em leitura dinâmica que, para ser lucrativa, tem de envelhecer depressa, gerando constantemente a necessidade de novos textos (Lajolo, 2006, p. 105).

Diante dessa premissa, as questões aqui levantadas partem do princípio de que os estudantes necessitam da mediação do professor para consolidar e dominar com coerência as atividades e operações culturais de maneira crítica e reflexiva, como apontado acima

por Lajolo. A esse respeito, Vygotsky (2007) destaca que a educação e o professor têm um papel singular no desenvolvimento das pessoas. Assim, a proposta de formação de um leitor ativo, por meio das bibliotecas escolares, parte do princípio da utilização das estratégias e da interação, em que o texto é passível de interpretações múltiplas, e que é função do professor mediar as informações oriundas de uma esfera social mais ampla do aluno. Dessa forma, visando possibilitar um elo com o texto, resultando, assim, na formação de um leitor constituído com o auxílio da biblioteca escolar.

Poesia do Centro-Oeste Brasileiro

Goiás e Mato Grosso compõem, em conjunto com Mato Grosso do Sul e Distrito Federal, o Centro-Oeste do Brasil. Neste tópico, apresentamos três poesias, uma goiana e duas mato-grossenses, a partir da obra de Cora Coralina e Ivens Cuiabano Scaff, respectivamente.

Cora Coralina, presente de Goiás

Cora Coralina é o pseudônimo de Anna Lins dos Guimarães Peixoto Bretas, nascida na cidade de Goiás, em 1889, e falecida em abril de 1985. Tendo apenas a 3ª série do ensino primário, assina diferente de seu nome de batismo porque, quando começou a escrever e publicar nos jornais da região, “moça donzela” não publicava versos e crônicas. Do interior goiano para o paulista, criou os filhos, plantou, vendeu flores e milho e retornou para Goiás, onde ficou conhecida por ser uma excelente doceira.

As obras de Coralina são reflexo direto de sua vida, com memórias pessoais fortemente entrelaçadas aos seus textos por meio de narrativas autobiográficas. Sua visão crítica e autêntica, à frente de seu tempo, destaca-a como uma figura feminina singular, posicionando-a como uma voz pioneira a desafiar as convenções de sua época (Fernandes, 2023). Além disso, seus escritos são conhecidos pelo registro do simples e pela profundidade que refletem a vida cotidiana, as memórias e a cultura popular do interior do Brasil. De acordo com Fernandes, “em sua vida familiar, passou por dificuldades desde criança, como ela própria revela em seus poemas” (Fernandes, 2023, p. 13).

Era filha do meio e dizia que esse era o pior lugar, principalmente porque não era nem linda e nem mimada como as mais velhas ou as caçulas. A poetisa goiana narrou ao longo de seus poemas e contos, as lutas pessoais que travou desde pequena para sobreviver e não se abater pelo tratamento familiar que recebia.

“O Prato Azul-Pombinho” é uma obra renomada da poetiza que é centrada em torno de um prato decorado com a imagem de um pombinho azul e que se transforma em objeto símbolo de afeto, memórias e tradições familiares. O prato, parte de uma coleção de 92 peças, é presente de casamento e passa a ser um elo entre gerações, carregando consigo histórias de vida e ensinamentos. No poema, Cora Coralina evoca, de forma tocante, suas recordações de infância, apresentando um enredo poético e cativante, deixando-nos imersos na delicadeza e profundidade de sua narrativa.

Essa linda história narrada em forma de poema foi originalmente publicada, em 1965, no primeiro livro de Cora Coralina, intitulado *Poemas dos Becos de Goiás e Estórias Mais*. Em 2002, o poema “Prato Azul-Pombinho” foi ilustrado por Angela Lago e, posteriormente, em 2011, a Editora Global lançou nova edição com as ilustrações de Lúcia Hiratsuka, sendo esta o objeto de análise no presente texto.

O poema começa com a introdução da contadora de histórias, a bisavó de Aninha, jovem que é a própria autora quando menina e protagonista do enredo. A avó possuía uma coleção de 92 baixelas que, aos poucos, transformou-se em um solitário prato azul-pombinho que estampava a encantadora história da princesa chinesa Lui e seu amante plebeu que desafiaram o rei que queria que ela se casasse com um príncipe de reino aliado, levando o casal a fugir para viver seu amor proibido, sendo essa a situação inicial da história do prato.

Porém, certo dia, o último prato azul-pombinho aparece quebrado para infelicidade da menina. Ela, muito emotiva desde sempre, emociona-se e chora quando se dá conta da perda da imagem da princesa e sua história que estava agora em pedaços. Logo, no desfecho, a menina, que era muito sensível e devido a seu histórico de traquinagens, foi acusada de ser a responsável pela quebra da peça e, como resultado, recebeu uma cruel punição.

A seguir, o poema “O Prato Azul-Pombinho”:

Minha bisavó – que Deus a tenha em glória –
sempre contava e recontava
em sentidas recordações
de outros tempos
a estória de saudade
daquele prato azul-pombinho.

Era uma estória minuciosa.
Comprida, detalhada.
Sentimental.
Puxada em suspiros saudosistas
e ais presentes.

E terminava, invariavelmente,
depois do caso esmiuçado:
“– Nem gosto de lembrar disso...”
É que a estória se prendia
aos tempos idos em que vivia
minha bisavó
que fizera deles seu presente e seu futuro.

Voltando ao prato azul-pombinho
que conheci quando menina
e que deixou em mim
lembrança imperecível.
Era um prato sozinho,
último remanescente, sobrevivente,
sobra mesmo, de uma coleção,
de um aparelho antigo
de 92 peças.
Isto contava com emoção, minha bisavó,
que Deus haja.

Era um prato original,
muito grande, fora de tamanho,
um tanto oval.
Prato de centro, de antigas mesas senhoriais
de família numerosa.
De fastos de casamento e dias de batizado.

Pesado. Com duas asas por onde segurar.
Prato de bom-bocado e de mães-bentas.
De fios de ovos.
De receita dobrada
de grandes pudins,
recendendo a cravo,
nadando em calda.

Era, na verdade, um enlevo.
Tinha seus desenhos
em miniaturas delicadas.
Todo azul-forte,
em fundo claro
num meio-relevo.
Galhadas de árvores e flores,
estilizadas.
Um templo enfeitado de lanternas.
Figuras rotundas de entremez.
Uma ilha. Um quiosque rendilhado.
Um braço de mar.
Um pagode e um palácio chinês.
Uma ponte.
Um barco com sua coberta de seda.
Pombos sobrevoando.

Minha bisavó
traduzia com sentimento sem igual,
a lenda oriental
estampada no fundo daquele prato.
Eu era toda ouvidos.
Ouvia com os olhos, com o nariz, com a boca,
com todos os sentidos,
aquela estória da Princesinha Lui,

lá da China – muito longe de Goiás –
que tinha fugido do palácio, um dia,
com um plebeu do seu agrado
e se refugiado num quiosque muito lindo
com aquele a quem queria,
enquanto o velho mandarim – seu pai –
concertava, com outro mandarim de nobre casta,
detalhes complicados e cerimoniosos
do seu casamento com um príncipe todo-poderoso,
chamado Li.

Então, o velho mandarim,
que aparecia também no prato,
de rabicho e de quimono,
com gestos de espanto e cercado de aparato,
decretou que os criados do palácio
incendiassem o quiosque
onde se encontravam os fugitivos namorados.
E lá estavam no fundo do prato,
– oh, encanto da minha meninice! –
pintadinhos de azul,
uns atrás dos outros – atravessando a ponte,
com seus chapeuzinhos de bateia
e suas japoninhas largas,
cinco miniaturas de chinês.
Cada qual com sua tocha acesa
– na pintura –
para pôr fogo no quiosque
– da pintura.

Mas ao largo do mar alto
balouçava um barco altivo
com sua coberta de prata,
levando longe o casal fugitivo.

Havia, como já disse,
pombos esvoaçando.
E um deles levava, numa argolinha do pé,
mensagem da boa ama,
dando aviso a sua princesa e dama,
da vingança do velho mandarim.

Os namorados então,
na calada da noite,
passaram sorrateiros para o barco,
driblando o velho, como se diz hoje.
E era aquele barco que balouçava
no mar alto da velha China,
no fundo do prato.

Eu era curiosa para saber o final da estória.
Mas o resto, por muito que pedisse,
não contava minha bisavó.
Dali para a frente a estória era omissa.
Dizia ela – que o resto não estava no prato
nem constava do relato.
Do resto, ela não sabia.

E dava o ponto final recomendado.
“— Cuidado com esse prato!

É o último de 92”.

Devo dizer – esclarecendo,
esses 92 não foram do meu tempo.
Explicava minha bisavó
que os outros – quebrados, sumidos,
talvez roubados –
traziam outros recados, outras legendas,
prebendas de um tal Confúcio
e baladas de um vate
chamado Hipeng.

Do meu tempo só foi mesmo
aquele último
que, em raros dias de cerimônia
ou festas do Divino,
figurava na mesa em grande pompa,
carregado de doces secos, variados,
muito finos,
encimados por uma coroa
alvacentas e macias
de cocadas-de-fita.

Às vezes, ia de empréstimo
à casa da boa tia Nhorita.
E era certo no centro da mesa
de aniversário, com sua montanha
de empadas, bem tostadas.
No dia seguinte, voltava,
conduzido por um portador
que era sempre o Abdênago, preto de valor,
de alta e mútua confiança.

Voltava com muito-obrigados
e, melhor – cheinho
de doces e salgados.
Tornava a relíquia para o relicário
que no caso era um grande e velho armário,
alto e bem fechado.
– “Cuidado com o prato azul-pombinho” –
dizia minha bisavó,
cada vez que o punha de lado.

Um dia, por azar,
sem se saber, sem se esperar,
artes do salta-caminho,
partes do capeta,
fora de seu lugar, apareceu quebrado,
feito em pedaços – sim senhor –
o prato azul-pombinho.
Foi um espanto. Um torvelinho.
Exclamações. Histeria coletiva.
Um deus nos acuda. Um rebuliço.
Quem foi, quem não foi?...

O pessoal da casa se assanhava.
Cada qual jurava por si.
Achava seus bons álibis.
Punia pelos outros.
Se defendia com energia.

Minha bisavó teve “aquela coisa”.
(Ela sempre tinha “aquela coisa” em casos tais).
Sobreveio o flato.
Arrotando alto, por fim, até chorou...

Eu (emocionada), vendo o pranto de minha bisavó,
lembrando só da princesinha Lui –
que já tinha passado a viver no meu inconsciente
como ser presente,
comecei a chorar
– que chorona sempre fui.

Foi o bastante para ser apontada e acusada
de ter quebrado o prato.
Chorei mais alto, na maior tristeza,
comprometendo qualquer tentativa de defesa.
De nada valeu minha fraca negativa.
Fez-se o levantamento de minha vida pregressa
de menina
e a revisão de uns tantos processos arquivados.
Tinha já quebrado – em tempos alternados,
três pratos, uma compoteira de estimação,
uma tigela, vários pires e a tampa de uma terrina.

Meus antecedentes, até,
não eram muito bons.
Com relação a coisas quebradas
nada me abonava.
E o processo se fez, pois, à revelia da ré,
e com esta agravante:
tinha colado no meu ser magricela, de menina,
vários vocativos
adesivos, pejorativos:
inzoneira, buliçosa e malina.

Por indução e conclusão,
era eu mesma que tinha quebrado o prato azul-pombinho.
Reuniu-se o conselho de família
e veio a condenação à moda do tempo:
uma boa tunda de chineladas.

Aí ponderou minha bisavó
umas tantas atenuantes a meu favor.
E o castigo foi comutado
para outro, bem lembrado, que melhor servisse a todos
de escarmento e de lição:
trazer no pescoço por tempo indeterminado,
amarrado de um cordão, um caco do prato quebrado.

O dito, melhor feito.
Logo se torceu no fuso
um cordão de novelão.
Encerado foi. Amarrou-se a ele um caco, de bom jeito,
em forma de meia-lua.
E a modo de colar, foi posto em seu lugar,
isto é, no meu pescoço.

Ainda mais
agravada a penalidade:
proibição de chegar na porta da rua.

Era assim, antigamente.

Dizia-se aquele, um castigo atinente,
de ótima procedência. Boa coerência.
Exemplar e de alta moral.

Chorei sozinha minhas mágoas de criança.
Depois, me acostumei com aquilo.
No fim, até brincava com o caco pendurado.
E foi assim que guardei
no armarinho da memória, bem guardado,
e posso contar aos meus leitores,
direitinho,
a estória, tão singela,
do prato azul-pombinho.
(Coralina, 2011, p. 5-33).

Mesmo longo, o poema pode ser apresentado às crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com tranquilidade, pois a narrativa é fluida e, com ele, é possível dialogar a respeito dos diferentes entendimentos sobre o que é ser criança e o que é infância, brincadeira, travessura, bronca, punição, direitos e deveres, em diferentes épocas.

A mediação pode acontecer no espaço da sala de aula ou da biblioteca e, considerando que o texto literário é genuinamente polifônico, possibilita ao leitor, mesmo ainda em formação, que perceba as muitas vozes que se embaralham no decorrer da narrativa, ampliando a compreensão do enredo e permitindo sua análise ao transitar por diversas vozes, falas, sentimentos e opiniões, enriquecendo sua percepção do mundo.

A mediação pode ser organizada em partes, envolvendo: 1) proferição da história; 2) discussão sobre o enredo orientada pelo mediador de leitura; 3) atividades escritas sobre o poema, como a folha do pensar; 4) com o auxílio de um familiar, produzir um doce que seja receita de família, como sugestão, pode ser o de abóbora ou cocada, os preferidos de Cora Coralina; 5) recital com poemas da autora quando além de ouvir poesia, os convidados possam saborear doces feitos com auxílio das crianças.

Sugere-se que a proferição seja realizada com as crianças em semicírculo. Durante a leitura em voz alta, é possível aguçar a curiosidade da turma, mobilizando as estratégias de leitura como a inferência, buscando adivinhar o sentido de algumas palavras ou mesmo o que irá acontecer a seguir.

Por exemplo, quando a narradora diz que o prato azul-pombinho que ela conheceu quando menina deixou nela “lembrança imperecível” (Coralina, 2011, p. 6); ou quando o velho mandarim de quimono, estampado no prato, decreta que os criados do palácio incendiassem o quiosque onde os namorados fugitivos se encontravam; ou ainda quando

proferido o trecho: “Foi um espanto. Um torvelinho. Exclamações. Histeria coletiva. Um deus nos acuda. Um rebuliço. Quem foi, quem não foi?...” (Coralina, 2011, p. 24).

Entre as inferências que podem ser incentivadas pelo mediador, estão: Que podem significar “imperecível”, “inzoneira”, “buliçosa”, “malina”? O que acontecerá quando o rei manda queimar o quiosque com os namorados? Quem foi que quebrou o prato?, entre outras possibilidades que permitem tentar adivinhar a sequência da narrativa. Ao tentarem inferir as próximas cenas, as crianças têm condições de pensar a respeito do enredo enquanto buscam na memória suas experiências anteriores que compõem seu conhecimento prévio para tentar inferir e ampliar sua compreensão.

Outra estratégia de leitura que pode ser mobilizada durante a mediação é a de conexão. Afinal, ensinar as crianças a ativarem seus conhecimentos prévios e pensar sobre suas conexões é fundamental para compreenderem o que leem ou ouvem. Antes de se iniciar a proferição de “O Prato Azul-Pombinho”, é possível questionar as crianças se já passaram algum “apuro” na vida ou se receberam algum castigo e qual.

As conexões também podem ser estabelecidas durante a narrativa, por exemplo, quando as pessoas da família da história pensam que a menina é culpada, pode-se perguntar às crianças que castigo elas pensam que a menina Aninha receberá por ter quebrado o prato? Para inferir, precisarão resgatar seus conhecimentos prévios e realizar conexões com suas próprias vidas e experiências. Aqui se tem uma oportunidade de ampliar a visão de mundo das crianças, questionando se antigamente e nos tempos atuais as crianças recebem o mesmo tratamento. Que indícios no texto e na vida indicam isso? Assim, é possível auxiliar as crianças a compreenderem a essência do texto, enquanto veem diferentes posicionamentos diante da infância em épocas distintas.

Após a leitura em voz alta, pode-se provocar as crianças a pensarem sobre suas inferências, identificando evidências textuais ou visuais que ajudam a imaginar e confirmar suas previsões. Uma sugestão para auxiliar nesse processo é a folha do pensar (Quadro 1) ou o quadro do pensar coletivo (Quadro 2).

Na primeira opção, o mediador entrega uma folha com três colunas, nas quais a criança escreve a inferência que efetuou, as pistas do texto ou das ilustrações que auxiliaram, e se a criança estava certa ou equivocada.

Quadro 1 – Folha do pensar sobre o poema.

Eu infiro que...	Pistas verbais ou visuais do texto	Inferência confirmada ou não?
------------------	------------------------------------	-------------------------------

--	--	--

Fonte: Adaptado de Ribeiro, Domingues e Modesto-Silva (2017).

Na lousa, o mediador usa o quadro, um gráfico desenhado em papel pardo ou mesmo projetando o editor de textos na parede, onde há um quadro com quatro colunas: nome da criança, inferência levantada, evidências do texto verbal e visual e se a inferência se confirma ou não.

De acordo com Rodrigues, Domingues e Modesto-Silva (2017), durante a mediação, o mediador pode guiar a conversa com as crianças utilizando a folha do pensar, orientando como devem registrar sua compreensão ou ele mesmo preenchendo o quadro coletivo. No quadro organizador das ideias, pode registrar as previsões e inferências que realizaram, essas anotações podem ser feitas inserindo as palavras ditas pelas crianças na segunda coluna, para que o mediador e as crianças possam identificar quem fez cada inferência.

Quadro 2 – Quadro organizador das ideias da turma.

Nome da criança	Inferência ou previsão feita	Pistas verbais ou visuais do texto	Inferência confirmada ou não?

Fonte: Adaptado de Ribeiro, Domingues e Modesto-Silva (2017).

A coluna das pistas textuais ou visuais serve para indicar qual trecho do texto ou ilustração permitiu que a previsão fosse feita ou qual conhecimento prévio ajudou na inferência. Na última coluna, o mediador pode marcar com um “ticket” para verificar se a criança acertou sua inferência, ou adequá-la com base no que o texto mostrou. Além de verificar as inferências das crianças, a última coluna pode ser usada para registrar a opinião delas sobre o desfecho da história, ajudando-as a refletir e organizar suas ideias ao expressar seus pensamentos.

O preenchimento da folha do pensar ou do quadro coletivo, bem como o diálogo sobre a história, auxiliarão a sistematizar o que é possível ser verificado no texto verbal ou visual e o que foi inferido com base no conhecimento prévio, ou ambos. Ao aprenderem que é possível tentar adivinhar o que virá a seguir com base nas pistas da

história e nas experiências anteriores, as crianças têm condições de em novas leituras, buscarem os indícios textuais ou em suas memórias, suporte para sua compreensão.

Conversar sobre o final da história pode permitir que as crianças identifiquem as diferenças que possam existir entre suas infâncias e a de seus pais, avós e outras crianças, alargando, assim, sua compreensão de mundo. Também pode auxiliar a ordenação do pensamento enquanto reconstruem a narrativa e assimilam os próprios sentimentos e os da personagem.

É possível, por exemplo, questionar às crianças o que fariam se fossem Aninha e não tivessem quebrado o prato? Ou como os adultos da família da personagem aparentam ser? Existem semelhanças entre os adultos da família da menina e os adultos que cuidam das crianças da turma? Se sim, quais? Como são os adultos da sua casa? Como vocês acham que foi a infância de Aninha? Ou o que significa ser criança para vocês? Espera-se que aqui elas consigam visualizar na narrativa a desconfiança, a severidade e a perversidade humanas. E pensem sobre o que é ser criança em tempos distintos. As crianças de hoje também são reprimidas, castigadas e humilhadas?

Também pode-se questionar como as crianças se sentiram ao ouvirem a história. Que sentimentos a narrativa despertou? O que as ilustrações mostram sobre as narrativas que acontecem na China e em Goiás? Que detalhes elas revelam?

Além de temas como infância, relações e tradições familiares, pode-se, por meio do diálogo, elencar com as crianças outros assuntos que permeiam a obra como memórias familiares, objetos com valor sentimental, simplicidade do cotidiano, entre outros. É preciso que, ao final da mediação, as crianças identifiquem que o poema traz as memórias de infância e relata um fato acontecido em um momento da vida da autora.

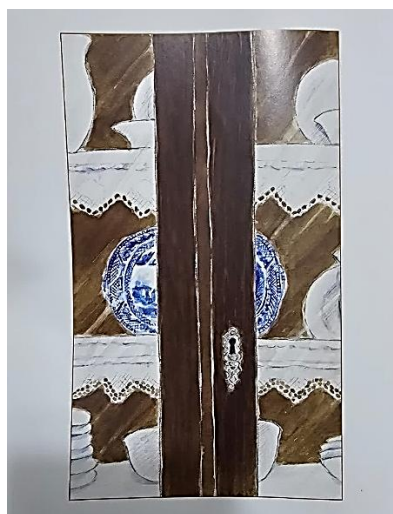
Se conseguirem organizar as ideias e compreenderem os ditos e não ditos do enredo do poema, demonstrando suas impressões acerca da infância da personagem, comparando-a com a sua própria, as crianças mobilizam estratégias que auxiliarão na compreensão, pois ao conversar sobre a narrativa, o mediador cria uma oportunidade para que os alunos reflitam e atribuam sentido a seus conhecimentos, baseando-se na narrativa, atualizando seu conhecimento prévio para próximas leituras.

As ilustrações de Lúcia Hiratsuka complementam e enriquecem a narrativa de Cora Coralina. Com um estilo delicado e expressivo, Hiratsuka consegue capturar a atmosfera nostálgica e afetiva da história narrada pela personagem Aninha aos leitores. As ilustrações não apenas ilustram o texto sobre os enamorados e da casa onde o fato

aconteceu, mas também acrescentam uma camada visual de interpretação, ajudando a transmitir a emoção e o simbolismo presentes na narrativa.

O olhar atento para as ilustrações pode ser direcionado para que as crianças percebam como elas representam os dois enredos que aparecem no poema. O primeiro em que o prato é parte da família, apreciado e, posteriormente, quebrado (Figuras 1, 2 e 3), e o segundo em que se destaca a história da princesa chinesa e seu amante (Figuras 4 e 5).

Figura 1 – Ilustração de Lúcia Hiratsuka do Prato Azul-Pombinho na cristaleira.



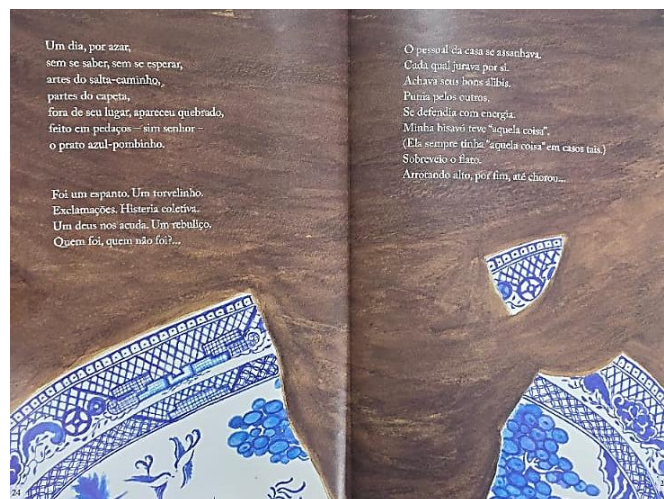
Fonte: Coralina (2011, p. 4).

Figura 2 – Ilustração de Lúcia Hiratsuka do Prato Azul-Pombinho.



Fonte: Coralina (2011, p. 18-19).

Figura 3 – Ilustração de Lúcia Hiratsuka do Prato Azul-Pombinho quebrado.



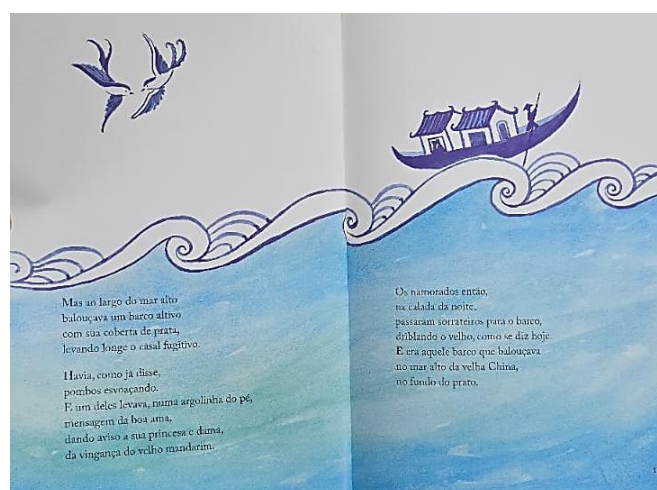
Fonte: Coralina (2011, p. 24-25)

Figura 4 – Ilustração de Lúcia Hiratsuka da Princesa Lui e seu amante plebeu.



Fonte: Coralina (2011, p. 10-11)

Figura 5 – Ilustração de Lúcia Hiratsuka do casal fugindo.



Fonte: Coralina (2011, p. 16-17).

A partir dessas cenas selecionadas, o mediador pode solicitar que as crianças descrevam a cena pintada no prato da Figura 2; pedir que imaginem o que aconteceu para que o prato se quebrasse; que criem um diálogo entre o casal na Figura 4, ou que deem um final para a cena da Figura 5. Todas essas possibilidades, entre outras, podem ampliar os sentidos do poema.

Ivens Scaff, presente de Mato Grosso

Nascido em 1971, em Cuiabá, Mato Grosso, Ivens Cuiabano Scaff foi criado no bairro do Porto e viveu em estreita intimidade com o Rio homônimo da capital mato-grossense. Foi médico infectologista, professor universitário e escritor, sobretudo de literatura para crianças, inclusive àquela existente em cada adulto (Manfroi e Mantovani, 2018). Imortalizou-se na Cadeira 7 da Academia Mato-Grossense de Letras e faleceu em fevereiro de 2024, aos 72 anos.

As publicações de Scaff envolvem poemas e contos, algumas delas são: *Uma maneira simples de voar* (1997; 2006); *Kyvaverá* (2011); *A mamãe das cavernas e a mamãe loba* (2012), esta compõe o acervo do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD - Literário, Anos Iniciais, 2023).

Entre os poetas mato-grossenses, é um dos mais conhecidos pelo público leitor e um dos menos estudados nas universidades. Segundo Mello e Mello (2009), o que comprova a dissonância entre cultura popular e acadêmica. Os poemas e contos de Scaff costumam usar a história, a cultura e a paisagem de MT de forma lúdica, como pano de fundo ou centro de seus escritos.

Suas obras, publicadas em prosa e versos, revelam histórias ouvidas e inventadas. Assim como Cora Coralina, Ivens Scaff perpetua um tom memorialista e autobiográfico em seus textos. Também retrata sua infância, costumes e influências dos lugares onde brincou, correu, viveu em sua subjetividade.

Em entrevista à Revista Educação, Cultura e Sociedade, o poeta menciona que o mundo mudou tanto que parece ficção dizer que ele possuía um mundo independente do de seus pais quando criança. Segundo ele, a infância era um mundo à parte, no qual as crianças tinham liberdade para brincar e explorar, mas com limites estabelecidos. Havia uma comunidade de adultos atenta e protetora que não sufocava a capacidade das crianças tomarem suas próprias decisões e atenderem suas necessidades lúdicas. As crianças

tinham autonomia para brincar, mas também a responsabilidade de retornar para casa ao anoitecer (Manfroi e Mantovani, 2018).

Além disso, a infância de Scaff em Cuiabá foi bem diferente da realidade de outras crianças cuiabanas, porque ele morava no bairro do Porto. O que significa que, enquanto as crianças da cidade só iam ao Porto acompanhadas por adultos para pescar ou quando chegavam lanchas comerciais, Scaff teve convivência intensa com o rio Cuiabá. Ele e seus companheiros de infância tomavam banho sozinhos ou juntos no rio e faziam muitas brincadeiras aquáticas, talvez, por isso, para Scaff, os quintais eram universos sem limites.

Os medos que Scaff apresentava na infância eram estimulados pelos adultos, como dos borracheiros que trabalhavam nos seringais que só depois de adulto ele entendeu que se tratava de preocupação com assédio sexual. Além disso, os ciganos também o amedrontavam porque tinham fama de roubar crianças (Manfroi; Mantovani, 2018).

A infância e as narrativas ouvidas dos contadores de histórias das famílias estão presentes no poema de Coralina, “O Prato Azul-Pombinho”, e no de Scaff, “Conversa de avó”. No primeiro, a bisneta relembra as memórias da bisavó enquanto esta narra a história da princesa Lui impressa na baixela, herança de família restante. No segundo, a avó explica o motivo de as borboletas parecerem ser mudas.

A seguir, transcrevemos o poema “Conversa de avó”:

Não, as borboletas não são mudas
é que cantam muito baixinho
Quem já ouviu diz
que é uma espécie de ciranda
cantiga das mais singelas
parecida com o assobio dos mosquitos
só que mais bonita.
(Scaff, 2011, p. 79).

O poema é simples e encantador, ao transmitir a pureza e beleza do cotidiano da natureza e da infância, por meio da fala de uma avó. O título “Conversa de avó” sugere que o poema pode ser uma espécie de ensinamento transmitido de geração em geração, de compartilhamento de sabedoria associada à figura da avó, ou que tem o tom das histórias contadas ao pé-de-ouvido, como sinônimo de vínculo e afeto, a exemplo da história contada pela bisavó em “O Prato Azul-Pombinho”.

O poema revela sensibilidade poética aguçada e olhar atento para os detalhes da natureza, convidando o leitor a refletir sobre a beleza que pode passar despercebida, como o cantar das borboletas.

O primeiro verso, “Não, as borboletas não são mudas” (Scaff, 2011, p. 79), desafia a percepção comum de que elas não fazem som e convida o leitor a reconsiderar o que é percebido como verdade no mundo real. A explicação dada pela avó sobre a emissão de sons e cantar das borboletas é repleta de ternura e imaginação, acrescentando toque de magia ao mundo, pois os insetos esvoaçantes, segundo a avó, cantam tão suavemente que mal se pode ouvir. Miúdas e leves, o canto das borboletas é comparado ao assovio dos mosquitos, suave, delicado, mas, vindo delas, apresenta mais beleza do que eles, talvez porque podem ser quase imperceptíveis ou perceptíveis e irritantes.

A leveza e a beleza também se fazem presentes na comparação do canto com a ciranda infantil, alegre e prazerosa de se apreciar, evocando um senso de pureza nesse cantar. Scaff aproxima-se do universo infantil quando convida o leitor a redescobrir a beleza de coisas simples.

A afirmação de que a borboleta não é muda, mas canta em tom mais baixo, profundo e íntimo nos convida a observar os sons gentis da natureza e valorizar a beleza encontrada nos pequenos detalhes, naquilo que vai além das palavras, como a canção das borboletas. Além disso, a borboleta como metáfora é, tradicionalmente, associada à transformação e à leveza, podendo ser associada à vida.

Há um ser em estado de infância que se lembra da conversa com a avó que ensina, mesmo que com muita simplicidade, a observar o mundo com olhos atentos, a conectar-se com a natureza e, automaticamente, conectar-se a si mesmo, numa jornada de autoconhecimento. Um convite válido ainda hoje para desacelerar, ouvir e apreciar as belezas naturais que nos cercam.

No poema, a imaginação transforma a realidade ao oferecer uma visão encantada do mundo. Além disso, a avó transmite parte da sabedoria popular com uma verdade flexível e poética em relação àquilo que parece ínfimo e insignificante aos olhos dos adultos.

A linguagem é simples, sem rimas, mas com um tom informal que reflete a fala cotidiana de uma avó para o neto, mostrando a presença de afeto. Percebe-se que as memórias de criança e a representação da infância permeiam a obra de Ivens Scaff, assim como na de Cora Coralina. No entanto, para a goiana, que viveu em tempos anteriores ao mato-grossense e em terras goianas, as lembranças nem sempre foram prazerosas e

estimulantes, porque revelam muitos traumas que deixaram marcas na vida adulta e em sua obra.

Agora, transcrevemos o poema “Casa”:

Na minha casa
as crianças olham o céu
e pedem chuva

Da manhã até à tardinha
das nuvens cinzentas
a rota vigiam

Tomara que chova
Chuva bem grande
Lavando o telhado
Correndo na calha
Caindo no pátio
já todo molhado

Chuva bem grossa
de pingos graúdos
Correndo nas telhas
caindo na gente
embaixo da calha
sentindo a água
tão fria e clara

Na minha casa
as crianças olham para o alto
e pedem o céu.
(Scaff, 2011, p. 32).

O poema “Casa” de Ivens Scaff também nos transporta para um universo infantil, apresentando uma conexão entre as crianças e a natureza, quando a chuva é mais do que um fenômeno natural, é um desejo, uma esperança, uma fonte de alegria. Com uma linguagem simples e direta, o poeta captura a essência da infância nesse esperar.

A casa aparece mais do que um simples espaço físico, aparece como lugar de refúgio, de vivências e de sonhos. Nela, as crianças observam o céu e esperam, com ansiedade, a chuva, escondida nas “nuvens cinzentas”, indicativo de expectativa e esperança. A chuva aqui não é um simples evento climático, mas um desejo coletivo das crianças que sonham que a chuva lave tudo e renove a natureza, a brincadeira. A alegria das crianças ao esperarem a chuva contagia. E o tamborilar da chuva a cair do céu se faz presente no ritmo melódico e espontâneo do poema.

A chuva bem grossa indica uma vívida imaginação das crianças: será que se colocam embaixo da calha para sentir a água fria e clara? Sentem frescor ou frio? Por que riem enquanto sentem a chuva cair? Por que a chuva simboliza um momento de alegria?

Na última estrofe, quando as crianças olham para o alto e pedem o céu, e não mais somente a chuva, isso sugere uma aspiração mais ampla, por algo que transcende o visível. O céu pode simbolizar os sonhos infantis ou uma conexão com algo divino e espiritual. Talvez porque, inicialmente, algo simples e imediato como a chuva pode satisfazer as crianças, mas, com o tempo, elas podem expressar desejos mais abrangentes e profundos. Essa mudança entre pedir “a chuva” ou pedir “o céu” pode sugerir uma jornada de crescimento e amadurecimento que foi embasada por uma infância repleta de oportunidades de ser feliz e de ser humanos.

De acordo com Cocco,

[I]vens faz um tributo singelo ao cotidiano da sua Cuiabá, esmiuçando desde a origem do nome até costumes do povo, com uma nostalgia cheia de afeto e de temores pelo que poderá vir a acontecer com a natureza outrora tão pujante (Cocco, 2021, p. 106-107).

Dito de outra forma, o poeta demonstra carinho profundo pela cidade, mas também expressa preocupações com as mudanças que a natureza local sofre. Em alguns de seus poemas, como em “Kyvaverá”, poema que intitula o livro onde estão publicados “Casa” e “Conversa de avó”, Scaff lança olhar nostálgico e afetivo à rotina cuiabana, falando sobre sua origem e costumes do povo, enquanto celebra a simplicidade e a riqueza cultural da cidade e seus lugares.

Em quase toda sua obra poética, Scaff retrata espaços de convivência em sua cidade, Cuiabá. Para Coenga, há “inúmeras alusões de textos que privilegiam os espaços, em especial das cidades, marcados por topônimos que dizem respeito a lugares diretamente mencionados nos léxicos visualizados nos títulos dos poemas” (Coenga, 2015, p. 168), ou seja, há uma grande quantidade de referências espaciais em diversos textos que destacam sua preferência aos lugares ou a importância desses espaços, quase sempre identificados por seus nomes como a cidade, as ruas, os bairros etc.

É como se o autor, a cada menção, direcionasse o leitor para um espaço físico determinado, de forma que os poemas conversam com a cidade e seus ambientes, criando uma espécie de mapa poético e afetivo. Ele dialoga com os lugares que marcaram sua história, transformando-os em versos e construindo uma identidade poética única, enquanto evoca as memórias que o constituíram (Coenga, 2015). É como se, através da poesia, o espaço transcendesse sua materialidade e se tornasse um elemento constitutivo do verso, da vida, moldado pela sensibilidade e subjetividade do eu-lírico, conferindo aos espaços uma dimensão simbólica e emocional que vai além da simples descrição física.

Os lugares que habitam a memória do autor marcaram sua trajetória, e o poeta demonstra sua singularidade e sua sensação de pertencimento em muitos versos. É o que percebemos no poema “Casa”. A espacialidade do cenário casa, em consonância com a natureza, é o ambiente propício para uma infância regada de brincadeiras e alegrias. Um verdadeiro espaço poético no qual a casa, além de moradia, é lugar de proteção, sossego e intimidade.

Ambos os poemas, “Conversa de avó” e “Casa”, podem ser mediados literariamente com crianças da Educação Infantil ou dos Anos Iniciais. Antes da leitura, pode-se dizer os títulos e pedir que prevejam, infiram sobre o que vão discutir os textos. Além disso, perguntar às crianças o que sabem sobre natureza, infância, poesia, casa, avó, borboletas e chuva, identificando que memórias e experiências têm. Já observaram o céu esperando chover? Alguém tem uma avó que conta histórias?

Durante a leitura, é possível usar estratégias de leitura como conexão, inferência e visualização. Enquanto se declama os poemas, pode-se pausar em determinados momentos e fazer perguntas que permitam o estabelecimento de conexões entre o texto e suas experiências. Por exemplo, o que as crianças de cada casa pedem quando olham o céu? Quem já tomou banho de chuva?

A inferência pode ser trabalhada em relação aos significados implícitos em alguns versos. Por exemplo, durante a leitura de “Conversa de avó”, pode-se questionar o que as crianças acham que a avó quer dizer quando fala sobre as borboletas cantarem? Pode-se parar no trecho “é que cantam muito baixinho” e perguntar o que isso significa.

Durante a leitura de “Casa”, por que as crianças querem que chova? Por que as crianças pedem o céu no final do poema “Casa”? Qual a importância da casa no poema? Também se pode parar na estrofe em que se descreve a chuva caindo e pedir que as crianças descrevam a sensação de estar sob a chuva.

A estratégia de visualização pode ser trabalhada com o incentivo das crianças fecharem os olhos e imaginarem as cenas descritas: “nuvens cinzentas”, “chuva bem grande”, “borboletas não são mudas”, borboletas cantam muito baixinho uma espécie de ciranda, entre outras possibilidades.

Depois da leitura, pode-se usar a estratégia de leitura de perguntas ao texto, promovendo uma discussão com perguntas abertas sobre o que acharam mais interessante em cada poema ou o que o poeta quis transmitir. Também é possível trabalhar a estratégia de sumarização, resumindo as narrativas de cada poema com as próprias palavras,

destacando os principais temas e imagens sugeridas. Que tal pensarem em criar títulos alternativos para cada poema?

Se for do interesse infantil, é possível relacionar os poemas com outras áreas do conhecimento, como ciências e explorar o ciclo da água ou a vida dos insetos, bem como artes e criar pinturas, desenhos, colagens e outros poemas a partir deles. Podem, por exemplo, criar coletivamente poemas que descrevam suas casas e o que acontece nelas.

Considerações (não) finais

A formação de leitores reflexivos e autônomos, capazes de estabelecer relações significativas com os textos, com o mundo e consigo, é um desafio que exige trabalho articulado entre diversos atores sociais e espaços como família, vizinhas, professores, colegas, casa e escola. A biblioteca escolar, nesse contexto, pode desempenhar um papel fundamental e oferecer ambiente propício para leitura, conversa e desenvolvimento de habilidades linguísticas, culturais e cognitivas.

Percebemos, nos poemas “O Prato Azul-Pombinho”, de Cora Coralina, e “Conversa de avó” e “Casa”, de Ivens Scaff, a riqueza e a diversidade da literatura brasileira, especialmente a do Centro-Oeste brasileiro. Tais textos, ao serem trabalhados na escola, na sala ou na biblioteca, podem despertar o interesse das crianças.

Nas propostas com os três poemas, pode-se oportunizar o posicionamento das crianças, leitoras e ouvintes, em relação à essência dos textos, dialogando com os autores, com os textos e consigo mesmas, atendendo a defesa de Bakhtin (2003) que, quando compreende o lido ou o dito, é possível preencher lacunas com sua experiência, o que favorece a constituição do imaginário infantil.

De maneira geral, as propostas apresentadas neste texto, que exploram estratégias de leitura, são ferramentas valiosas para o profissional mediador, pois auxiliam a compreensão de forma integrada e significativa, para além da mera decifração das palavras. Assim, é importante ressaltar que, além de criação de projetos de leitura, participação em eventos literários e formação continuada dos profissionais da educação, atividades com mediação literária com poemas regionais que exploram as estratégias de leitura no espaço da biblioteca podem contribuir para o fortalecimento da prática de leitura nas escolas.

Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

CASTRILLÓN, Sílvia. **O direito de ler e de escrever**. São Paulo: Pulo do Gato, 2013.

CAVALLO, Guglielmo; CHARTIER, Roger. **História da leitura no mundo ocidental**. São Paulo: Ática, 1998.

COCCO, Marta Helena. De mala e cuia para a terra dos de tchapa e cruz. In: CARBONIERI, Divanize; AZEVEDO, Maria Thereza (orgs.). **Cuiabá, a mulher e a cidade: literatura, cinema e artes de cena**. Cuiabá: EdUFMT, 2021.

COENGA, Rosemar Eurico. Espaço e poesia: cenas da cidade na poesia de Silva Freire e Ivens Cuiabano Scaff. **Revista eletrônica Documento/Monumento**. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso, Núcleo de Documentação e Informação Histórica Regional, v. 14, n. 1, p. 163-177, jul 2015. Disponível em: <https://www.ufmt.br/ndihr/revista/revistas-anteriores/revista-dm-14.pdf#page=163>. Acesso em: 04 ago. 2024.

CORALINA, Cora. **O prato azul-pombinho**. Ilustrações de Lúcia Hiratsuka. 4 ed. São Paulo: Global, 2011.

FERNANDES, Daiane Cordeiro Brites. **A expressividade poética da linguagem em Cora Coralina**. 2023. 138 f. Tese (Doutorado em Letras) - Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2023. Disponível em: <https://www.btd.uerj.br:8443/bitstream/1/20770/2/Tese%20-%20Daiane%20Cordeiro%20Brites%20Fernandes%20-%202023%20-%20Completa.pdf>. Acesso em: 03 ago. 2024.

FERREIRA, Eliane Aparecida Galvão Ribeiro. A leitura dialógica como elemento de articulação. In: SOUZA, R.J de (Org.) **Biblioteca escolar e práticas educativas: o mediador em formação**. Campinas-SP. Mercado de Letras. 2009.

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. Campinas, SP: Pontes Editores. 2011.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. São Paulo, SP: Editora Afiliada. 2006.

MACHADO, Ana Maria. **Texturas sobre ensaios escritos**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001.

MANFROI, Lucila Tereza Rockenbach; MANTOVANI, Antonio Aparecido. Entrevista com o escritor mato-grossense Ivens Cuiabano Scaff: nas asas da imaginação... “Uma maneira simples de voar”... **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 8, n. 1, p. 369-379, Sinop, jan./jul. 2018. Disponível em: <https://periodicos.unemat.br/index.php/recs/article/view/8406/6485>. Acesso em: 03 ago. 2024.

MATA, Juan. **Dez ideas claves animación a la lectura: Hacer de la lectura una practica feliz, trascendente y deseable**. Barcelona: Imprimeix. 2008.

MELLO, Franceli Aparecida da Silva; MELLO, Wanda Cecília Correa de. Autores, autora e poder: aspectos da constituição do campo literário em Mato Grosso. **Polifonia**, [S. l.], v. 16, n. 20, 2009. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/polifonia/article/view/955>. Acesso em: 4 ago. 2024.

OWOCHI, Gretchen. **Comprehension**: strategic intruction for K – 3 students. Portsmouth: Hernemann, 2003.

RIGOLETO, Ana Paula Cardoso; DI GIORGI, Cristiano Amaral Garboggini Di. Outros parceiros da biblioteca escolar: democratização e incentivo à leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de. (Org.) **Biblioteca escolar e práticas educativas**. Campinas: Mercado de Letras. 2009.

RODRIGUES, Ádria Maria Ribeiro; DOMINGUES, Isa Mara Colombo Scarlati; MODESTO-SILVA, Kenia Adriana de Aquino. Olhares das crianças dos anos iniciais sobre a infância a partir do diálogo com a obra *O Prato Azul-Pombinho*, de Cora Coralina. **Anais V Congresso Internacional de Literatura Infantil e Juvenil**, CILIJ 2017. Presidente Prudente, 02 a 04 ago. 2017. (p. 2374-2385) Disponível em: <https://toaz.info/doc-view-3> Acesso em 03 ago. 2024.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Tradução de Cláudia Schilling. 6 ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 1998.

SCAFF, Ivens Cuiabano. **Kyvaverá**. Cuiabá: Entrelinhas, 2011.

SILVA, Ezequiel da. **Leitura e realidade brasileira**. 7 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 2014.

TERZI, Sylvia Bueno. **A construção da leitura**: uma experiência com crianças de meios iletrados. Campinas: Pontes, 2006.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Currículo**: a atividade humana como princípio educativo – para além da prática disciplinar instrucionista. Revista de Educação AEC, Brasília – DF, ano 35, n. 139, p. 27 – 46. jul./set. 2006.

VYGOTSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Ed. Martins Fontes. 2007.

Recebido em: 05/08/2024

Aprovado para publicação em: 09/09/2024