



Educação para a sensibilidade: a leitura multimodal do poema e do livro de poesia para a infância

Education for sensitivity: a multimodal reading of poem and of poetry book for childhood

Marly Amarilha

Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Resumo

O artigo discute o aprendizado da sensibilidade pela leitura do poema e do livro de poesia para a infância. Com base na teoria da multimodalidade, analisa o potencial do livro *A caligrafia de dona Sofia* de André Neves (2007) como leitura iniciática a uma pedagogia multimodal. Assinala a exuberante modificação no livro impresso para a infância que, ao promover a solidariedade entre as linguagens verbal e plástica, repercute na recepção ao texto e na formação do leitor. Destaca que a relação entre o poema e o suporte livro é um convite à contemplação e à interação, processos necessários à educação da sensibilidade dos jovens leitores.

Palavras-chave: Educação. Sensibilidade. Poesia. Formação do leitor.

Abstract

The article discusses the apprenticeship of sensitivity through the reading of poem and of the poetry book for childhood. Based on the theory of multimodality it analyses the potentiality of André Neves's book *A caligrafia de dona Sofia* (2007) as an introductory reading for a multimodal pedagogy. It highlights the exuberant modification in the printed book for childhood that as it promotes solidarity between verbal and plastic languages reverberates on the reception to the text and in the reader's formation. It emphasizes that the connection between the poem and the printed book is an invitation to contemplation and interaction, necessary processes to the education of young readers' sensitivity.

Keywords: Education. Sensitivity. Poetry. Reader's formation.



Língua e vida: o instrumental e o poético

A sensibilidade das novas gerações tem vivido enorme imersão no mundo das linguagens produzidas por diversos grupos sociais sob diferentes formas. Assinalamos o conceito de “produção” porque temos assistido à substituição avassaladora da atitude de contemplação pela da interatividade imediata. Em decorrência, cada indivíduo, de posse de presumível capacidade de se comunicar, produz continuamente alguma forma de expressão assegurando dessa maneira sua presença, sua visibilidade, sua altissonância no grupo a que aspira pertencer. Essa pertencência, assim gerada, em caminho rizotônico, pois se desenvolve em consonância com as solicitações de interatividade, é própria da cultura atual. A diferença promovida pela situação contemporânea é que o entorno natural, os seres humanos e as relações ecológicas que eles em convívio criam estão mediados por vários dispositivos. Vivem-se os diferentes apelos linguajeiros, as superficções, em rota ascendente de hipertrofia do imaginário e, nessa ambiência, o princípio fundante da arte como aprendizado da sensibilidade e do sentido de humanidade parece difuso.

140 O mundo mediado pelos signos foi uma conquista que redimensionou a própria identidade humana. Como defende Vigotsky (2000), uma das funções da linguagem é a estruturação do pensamento. Nessa lógica, sem a linguagem, não teríamos acesso à nossa própria identidade organizada e criada sob forma de conceitos sobre si; portanto, a própria sensibilidade estaria obstruída na ausência de signo que a estruturasse, expressasse e a comunicasse. Mas, ascender a alguma forma de identidade não assegura o desenvolvimento de toda a sua potencialidade gnoseológica. Decorre daí, a necessidade de educarmos o ser humano em face do mundo que cria para si e para o outro. É no percurso da relação do humano com a linguagem verbal que duas proposições se apresentam: o uso da palavra para o trato cotidiano, instrumental e o uso da palavra em sua força propulsora, de invenções e inaugurações do imaginário, o poético. Pela experimentação poética da palavra, o falante se familiariza com essa capacidade que lhe é inerente *de criatura capaz de criar*. Ampliam-se, dessa forma, suas próprias possibilidades imaginárias, de compreensão, de percepção e de realização. No entanto, na urgência do viver, pela frequência com que ocorre, o uso instrumental da língua sombreia sua face poética, aquela que potencializa a percepção sensível. Aquela em que se requer um mínimo de contemplação.



Constatamos que, na cultura, tem uso intermitente a palavra poética. No cantar e no ouvir das cantigas de ninar, no escrever e no ler os versos apaixonados disseminados entre amantes, na abertura ou fechamento de discursos arrebatadores, lá está, brilhante como arranjos especiais da língua, a palavra poética para consagrar um sentimento, um valor, uma ideia. Por que determinadas posições, argumentos bem construídos, parecem mais convincentes quando apresentados sob a força de uma metáfora? De onde decorre esse apelo pela palavra poética quando a lógica nos falta? Excetuando-se esses momentos, o poético parece silenciar. Com o objetivo de investigar a participação no desenvolvimento cognitivo, semântico e estético na formação leitora desencadeado pela diversidade de linguagens presentes no livro de poesia para a infância estamos desenvolvendo, no nosso grupo de pesquisa, projeto em que se estuda desde o texto poético ao seu suporte, o livro impresso. (AMARILHA, 2010). Este artigo apresenta algumas reflexões decorrentes dessa investigação.

Para efeito deste estudo, entendemos a multimodalidade como

[...] o uso de diferentes modos semióticos no desenho de produtos ou eventos, incluindo-se a maneira particular com que esse modos se combinam – eles podem reforçar um ao outro, preencher função complementar. (KRESS; LEEWEN, 2001, p. 20, tradução livre).

141

E acrescentamos, essas diferentes linguagens articuladas podem, ainda, agregar sentimento, cor, ritmo, entre tantos elementos, ao discurso assim construído.

Sabemos que a formação do leitor é processo que se inicia, mantém-se e se consolida no convívio social. Entretanto, a escolarização propicia sofisticação e avanço em habilidades que são específicas da leitura de ficção, área de nosso interesse, e, é nesse ponto, que as intenções pedagógicas associadas a metodologias pertinentes requerem pesquisa especializada. Não se trata de prática de leitura de uma forma generalizada ou voltada para a natureza puramente referencial da linguagem, mas de aprender a interagir com material criado para desafiar a imaginação, o pensamento abstrato, estimular a criatividade a partir do enraizamento na realidade. Como já nos ensinou Calvino, “Podemos distinguir dois tipos de processo imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem visiva e o que parte da imagem visiva para chegar à expressão verbal.” (CALVINO, 1994, p. 99). Entendemos, assim,



que o leitor, na leitura literária, do poético, precisará fazer ambos os caminhos, explorando a relação que se tece entre o imaginário e o real e vice-versa.

Em se tratando da narrativa ficcional, o leitor em formação aprende e cria esquemas mentais que o habilitam a ler diferentes modos narrativos: uma notícia, um *e-mail*, uma piada, para citar apenas alguns. Nesse processo mental, o aprendiz desenvolve funções cognitivas superiores (VIGOTSKY, 2000) como memorizar (ele deve reter as informações prévias para poder acompanhar o enredo); hipotetizar (imaginar os desdobramentos da narrativa para sustentar a própria compreensão); prever (antecipar sentidos relacionando conhecimentos prévios); verificar informações e selecionar aquelas que apresentam coesão e coerência à estrutura causa-efeito própria da modalidade. Acrescentemos o processo de identificação que promove a *katharsis*, que é mobilizadora de prazer e de renovação de ideias que, via de regra, a narrativa de ficção pode provocar. Na interlocução com a narrativa ficcional, o leitor colabora preenchendo os vazios textuais com seu repertório de vida, faz e refaz o caminho da produção textual com sua subjetividade, razão pela qual, conforme já dissemos em publicação anterior (AMARILHA, 2009), entendemos que toda leitura é um ato autobiográfico.

142

Em contraste, a poesia apresenta caráter figurativo mais acentuado, pois se detém em uma situação, ideias, sentimentos ou imagens, portanto, explora o aspecto momentâneo da experiência humana, procurando, sobretudo, causar impacto. A leitura da poesia apela para a percepção estética de imediato. Por se aproximar do processo mental de apreensão do mundo através da síntese imagética, na sua primeira observação do mundo, a poesia se aproxima da infância e, por essa razão, estaria mais do que justificada na formação leitora. Essa natureza imagética da palavra realiza o que Manoel de Barros tão bem sintetiza “[...] a gente só sabe fazer desenhos verbais com imagens.” (BARROS, 2008, p. 27). Ainda, nessa lógica, devemos nos lembrar que a poesia potencializa a apreensão do mundo pela palavra em uma de suas dimensões, a sonora, integralizando os sentidos que experimentam o ver e o escutar, conforme assinala o poeta: “[...] as imagens pintadas com palavras eram para se ver de ouvir.” (BARROS, 2006, p. 15). Então, podemos acrescentar que, na poesia, o sensível e o sentido não se separam, mas se manifestam no pintar, no ver e no escutar. Na poesia, a linguagem, por se fazer poética, adormece o uso instrumental para sugerir sua transcendência. Dessa



forma, o pintar, o ver e o ouvir ali estão em sua natureza metafórica, em que lembramos a origem referencial, mas a ela se voltam, sublimando-a.

Como percebemos, a experiência estética que a poesia propicia ao leitor é de natureza múltipla, apela simultaneamente para muitos sentidos, daí a consistência em lê-la em sua multimodalidade; por isso mesmo, abre-se para muitas perspectivas, ao mesmo tempo em que, agrega novas significações. Aprender a se exercitar nas malhas da linguagem dominando-a e estranhando-a justifica o aprendizado da língua. Torna o aprendiz sujeito de leitura. Embora estejamos sempre distinguindo um texto literário de um texto informativo, entendemos que é praticamente impossível chegarmos ao estético sem passar pelo informativo. Segundo Rosenblatt (1994), que chama de leitura de informação “eferente” e à de sentimentos “estética”: “[...] eferente e estético refletem duas maneiras de olhar o mundo, frequentemente sintetizadas como [visão] científica e [visão] artística.” (ROSENBLATT, 1994, p. 1067). A leitura eferente por estar vinculada ao mundo dos fatos e à materialidade linguística detém certa determinância social, pública. Por sua vez, a leitura “estética” se apropria do texto pelas particularidades das percepções e sensações experimentadas pelo leitor. Nesse aspecto específico, abre-se o espaço para a subjetividade do leitor; é nesse espaço que não é possível chegar-se a uma única significação a um texto literário, poético.

Na mesma linha de raciocínio, Morin afirma que:

[...] o ser humano produz duas linguagens a partir de sua língua: uma, racional, empírica, prática, técnica; outra, simbólica, mítica, mágica [...]. Essas duas linguagens podem ser justapostas ou misturadas, podem ser separadas, opostas e a cada uma delas correspondem dois estados. O primeiro [...] prosaico. O segundo estado [...] poético. (MORIN, 2002, p. 35-36).

Rosenblatt ressalta que existem flutuações entre um tipo de leitura e outro. (ROSENBLATT, 1994). Percepções e sensações do leitor são intransferíveis, mas o domínio da textualidade apresenta certa permanência, ou seja, as percepções, os ensaios criativos de leitura dependem da referencialidade para se constituírem. Esse exercício de criatividade que a leitura estética propicia pode dar sentido ao frequentar a escola. Isso a poesia faz. Mas, esse, entendemos, é um efeito secundário (frequentar a escola), que o efeito primário é o de ser capaz de ser leitor de material produzido para mentes sensíveis,



criativas, que se tornam elas próprias sensíveis e criadoras na experiência da leitura estética.

A iniciação à poesia pode, então, ser a experiência que, ao justificar a escolarização, possibilita ao aprendiz explorar sua própria capacidade leitora, dar-lhe identidade cultural, social. Isto é, ao interagir com a multiplicidade poética, o aprendiz pode tomar para si a experiência de pertencer à cultura letrada porque domina seu direito e avesso, qual sejam a norma e a ruptura. Experiência que o testemunho do poeta evidencia:

Quando a Vóme recebeu nas férias, ela me apresentou aos amigos: Este é meu neto. Ele foi estudar no Rio e voltou de ateu. Ela disse que eu voltei de ateu. Aquela preposição deslocada me fantasiava de ateu. Como quem dissesse no Carnaval: aquele menino está fantasiado de palhaço. Minha avó entendia de regências verbais. Ela falava sério. Mas todo-mundo riu. Porque aquela preposição deslocada podia fazer de uma informação um chiste. E fez. E mais: eu acho que buscar a beleza nas palavras é uma solenidade de amor. (BARROS, 2003, p. 35).

144 Esse episódio, relatado por Manoel de Barros, demonstra a autoridade de quem tem domínio da norma, da regência verbal nesse caso, e sabe tornar a linguagem mais contundente, inovadora. A compreensão sensível do poeta, de quem move, contempla e acolhe o inusitado invento da avó, revela os dois caminhos da novidade: de quem cria e de quem a recria; juntos poeta e leitor. Nem sempre as intenções irão coincidir, como não há coincidência entre a intenção da avó e a dos outros (“Ela falava sério. Mas todo-mundo riu”), entretanto, ambas legitimam perspectivas que o novo uso da língua possibilitou. Nesse cindir de percepções que aguça a sensibilidade para a língua e para a vida é que entendemos como o leitor se beneficia com a presença da poesia em sua formação.

A educação pela poesia: o protagonismo do leitor

Hoje completei 10 anos. Fabriquei um brinquedo com palavras.

Minha mãe gostou. É assim:

De noite o silêncio estica os lírios.

Manoel de Barros



Ao longo do tempo (1991-2010), em que temos focalizado a narrativa de ficção em nossas pesquisas, uma constante emergiu: o gênero poesia tem menor presença na formação leitora dos aprendizes da escola fundamental.

Entretanto, essa constante (da lacuna da poesia na escola), não corresponde ao encantamento dos alunos quando se deparam com a possibilidade de ler um texto poético. Em pesquisa que realizamos sobre “O ensino de leitura: a contribuição das Histórias em Quadrinhos e da Literatura Infantil na formação do leitor” (AMARILHA, 2007), em dado momento, os alunos não resistiram e leram junto com a professora o refrão cantarolado de um dos contos. As hipóteses que lançamos sobre essa manifestação espontânea são: a) a canção já era familiar aos alunos e, mais importante, b) o desejo de degustar e ouvir a sonoridade musical das palavras era tão prazerosa, envolvente, que se tornara irresistível não ser co-autor daquela leitura. Naquele momento, aquela comunidade leitora concretizou e manifestou a função de co-autoria, a *poiesis*, própria da leitura do texto literário, de que tratam os teóricos da estética da recepção. (ZILBERMAN, 1986). A experiência estética provocada pela cantilena em sua multimodalidade, isto é, rima, melodia, ritmo, imagem, sentido sobrepujou o contrato didático estabelecido, de que os alunos acompanhariam com os olhos e os ouvidos a leitura da história. A aparente erupção da indisciplina atendia a uma necessidade de participar da composição poética, de uma maneira diferente de experimentar, comunicar e sentir a linguagem e a história que ela contava.

Esse episódio permite trazer à tona a relevância da própria linguagem poética na vida social. Até o século V, na Grécia arcaica,

[...] tudo que era da ordem da *autoridade*, do que *interessava*, é representado e registrado *em verso*. Não importa se você fala de política, ou de guerra ou de aventuras sexuais, celebração religiosa ou do mais alto nível de argumento intelectual, o meio privilegiado de expressão é a poesia. (GOLDHILL, 2002, p. 1; tradução livre).

E o autor continua,

Em síntese, [...] qualquer texto de importância é produzido [sob forma de] poesia – e o recital de verso atravessa a cultura arcaica não somente como uma atividade de lazer, mas como o meio para trocas intelectuais e sociais privilegiadas. (GOLDHILL, 2002, p. 3; tradução livre).



Entende-se, assim, que na origem da tradição literária ocidental, a poesia era a forma dominante para expressar os valores mais importantes para a sociedade, em linguagem também diferente da cotidiana. Exercitavam-se, assim, as potencialidades estéticas da língua para o registro de valores maiores, em evidente relação entre ética e estética. Demonstração dessa prática de poetizar os valores, que chega até nossos dias, é o discurso jurídico (da ordem do dever, da autoridade, da justiça) pleno de expressões elaboradas como, por exemplo, na frase: “o argumento é de uma clareza solar” em que a metáfora “clareza solar” é usada para comunicar a ideia de transparência na linguagem. Podemos, então, interpretar que o arrebatamento dos alunos pela leitura da *cantiga em versos* (percepção estética) fez emergir o espírito de trocas intelectuais, sociais e acrescentamos afetivas e lúdicas propiciadas pela linguagem poética. Linguagem que foi, literalmente, experimentada em sua multimodalidade: a escrita, a oralidade melódica, as imagens e sentidos pensados durante a experiência. Arrebatamento que revelou apreço pela poeticidade, portanto, valor.

Diante desse testemunho de valoração, arrebatamento estético e prazer com a linguagem, a presença da poesia da escola como fonte de domínio linguístico, de experiência comunicativa, criativa, sensível é mais do que justificada. O episódio acima demonstra que é da natureza da poesia a exploração sonora da palavra, e esse é um dos aspectos comunicativos da poesia. Pois, não se pode pensar em experiência estética sem a participação do leitor, e essa ocorreu. Como postula a estética da recepção “[...] a obra literária é comunicativa desde sua estrutura; logo depende do leitor para a constituição de seu sentido.” (ZILBERMAN, 1986, p. 64).

Essa frágil participação da poesia na formação leitora, que temos observado, é reafirmada por estudos realizados por outros especialistas (RÊGO, 2006; TAVARES, 2007; SOUZA, 2000) para citar apenas alguns. Esse fato se relaciona também aos poucos estudos que evidenciem a natureza múltipla, o potencial cognitivo, estético, lúdico, humanístico e cultural da poesia. Em seu livro “Como e por que ler a literatura infantil brasileira” (ZILBERMAN, 2005), Zilberman faz uma provocação a esse plano secundário a que é relegada a produção poética ao denominar o capítulo sobre poesia (depois de mais de cem páginas sobre narrativa) de “É para a poesia, não vai nada?” (ZILBERMAN, 2005). Nesse livro, Zilberman aborda, ainda que de forma jocosa, no título, o gênero poético, ressaltando a qualidade



da produção e destacando que existem autores brasileiros que se dedicam, exclusivamente, à poesia para a infância e a juventude como são os casos de Roseana Murray e de Sérgio Caparelli.

Mas, em outro livro, já tornado clássico, (haja vista suas inúmeras edições), nos estudos de Literatura para a infância no Brasil, da mesma autora, "A Literatura Infantil na escola" (ZILBERMAN, 2003) apenas a narrativa é considerada. De fato, parece haver desproporção entre a produção narrativa e a poética no campo da Literatura Infantil Brasileira, o que repercute na menor produção crítica e metodológica sobre o gênero. Entretanto, compuseram poemas para a infância grandes nomes da Literatura Brasileira: Cecília Meireles, Mário Quintana, Ferreira Gullar, Vinícius de Moraes, Manoel de Barros. A produção em menor quantidade não corresponde à qualidade do que se produz de livro de poesias no país. Entendemos, assim, que essa produção precisa ser apreciada em sua multiplicidade pelos jovens leitores contemporâneos.

Já se disse, em passado não muito distante, de que ao capitalismo não interessa o indivíduo sensível e criativo (AVERBUCK, 1993), e esse argumento justificaria a ausência da poesia como parte da educação de nossas crianças e jovens. Entretanto, as diferentes profissões e empresas que surgiram com as novas tecnologias evidenciam que esses indivíduos criativos são preciosos inventores de lucrativos dispositivos na sociedade atual. Mas, também são os indivíduos criativos que fazem descobertas que respondem a problemas fundamentais das pessoas e que modificam o modo como vivemos. Daí que, desenvolver a sensibilidade, a imaginação, a criatividade, o domínio verbal conhecendo poesia é (re)colocá-la no patamar de expressão daquilo que interessa na educação de nossos aprendizes. Será que não nos interessam indivíduos sensíveis, criativos? Essa contradição parece fecunda em muitas direções. Entendemos que a poesia é gênero fecundo para a formação do leitor sensível e criativo em profundidade e amplitude, qualidades cada vez mais solicitadas na contemporaneidade, com sua exponencial avalanche ao global, ao único. Um poema pode ser inútil, mas a formação para o poético pode nos alertar para o engodo de pensamentos hegemônicos, pode nos oferecer "[...] a contracorrente do sentido único da ética oficial, dos governos e das finanças." (MOISÉS, 2000, p. 33). A esse respeito é relevante refletir sobre o que afirma Domenico de Masi, em seu tratado de sociologia *Criatividade e grupos criativos*:



Os países ricos [...] passaram, finalmente, a assumir um aspecto pós-industrial. A produção de bens imateriais – serviços, símbolos, informações e valores – adquiriu um lugar cada vez mais central, desalojando a produção de bens materiais. Valores como a estética, a subjetividade, a feminilidade, a virtualidade, a flexibilidade, a descentralização e a motivação ganharam terreno em relação à racionalidade [...]. As atividades de execução e de reprodução passaram a ser, gradualmente, deslocadas para o Terceiro Mundo ou delegadas às máquinas, enquanto os cidadãos do Primeiro Mundo, cada vez mais escolarizados e ricos [...] asseguravam para si cada vez mais o monopólio das atividades criativas, informativas, financeiras e recreativas [...] (DE MASI, 2003, p. 14-15).

148 Nessa perspectiva, entendemos que a poesia como material para ler, contemplar, experimentar a sensibilidade e a criatividade na linguagem verbal se apresenta com particular apelo pelo envolvimento cognitivo, linguístico, afetivo de imprevisível repercussão social e política, a se validar o argumento de Masi. Em sua especificidade, acrescentamos que a poesia apresenta, agrega e amplia habilidades leitoras diferentes daquelas que a narrativa pode oferecer. Em assim sendo, o convívio com a poesia na educação representa potente expressão cultural propulsora da formação de nossos aprendizes. Pela poesia experimentamos a criatividade sobre o uso da linguagem verbal, a diversidade de ângulos, e do olhar sobre a própria vida que seu discurso sintético pode oferecer. Sendo a linguagem poética potencialmente criadora de outras perspectivas observamos que ela é aliada do pensamento divergente desencadeado pela imaginação, que abre novos horizontes do olhar sobre si, sobre o mundo, portanto, fundamental na formação do leitor.

Entendemos que a educação pela poesia promove o arejamento das ideias e, essa convivência do aprendiz com esse modo textual faz lembrar a reflexão de Albert Einstein de que “[...] a imaginação é mais importante do que o saber.” (apud BARROS, 2008, p. 37). Porque a imaginação cultivada é atributo capaz, permanentemente, de buscar novas alternativas para o enfrentamento dos problemas humanos. Entretanto, o saber é continuamente superado. A educação pela poesia não beneficia apenas o aprendizado linguístico. A forma poética é uma contínua interrogação sobre o mundo, é busca por respostas diferentes do senso comum – adentra-se à especulação imaginária. Mesmo sendo diferente da ciência, a poesia compartilha com esta o risco de imaginar outras relações. Ocorre que na poesia o componente lúdico é dominante: no



uso da sonoridade; da lógica; da imagem sempre a serviço da subversão, do inesperado. Sem ter olhos a poesia nos faz ver, sentir e experimentar de maneira corpórea e múltipla a natureza linguística de sua composição e as possibilidades múltiplas da expressão e da recepção do pensamento criativo.

A natureza múltipla que a poesia alimenta evidencia que se trata de texto multimodal (KRESS, 2003) visto que, no próprio poema, a linguagem verbal explora aspectos que são independentes, mas que ali, na composição aparecem articulados, pois o poema carrega a carga semiótica da fala e da escrita.

A sugestão de que a linguagem [verbal] seja no modo falado ou escrito é um sistema multimodal pode parecer um ultraje; nós fomos ensinados a pensar a linguagem como um sistema simples e homogêneo de representação, negligenciando o fato de que essa definição, para dizer o mínimo, confunde os limites. Não está claro, por exemplo, se traços rítmicos, ou tom de voz, aspectos específicos do som referente ao sexo [do usuário] ou à cultura estão dentro ou fora do sistema de linguagem. (KRESS, 2003, p. 186; tradução livre).

Na citação acima, observamos que Kress faz uma declaração bastante defensiva e importante, quase que como uma chamada de atenção, sobre a natureza semiótica da linguagem verbal. Entendemos que essa análise crítica pode ser aproximada à teoria da estética da recepção, (JAUSS, 2002, 2002a; ISER, 1991) de raiz aristotélica, em que já há o entendimento de que a linguagem (verbal) é múltipla e acolhe as diferentes participações do leitor. Lembrando que o homem é múltiplo e que “o homem é um ser de linguagem”, conforme declara (ARISTÓTELES, 1964) sua linguagem não poderia ser diferente. Essa articulação teórica da multimodalidade à estética da recepção nos leva à compreensão de que ao contemplar a participação do leitor nas lacunas que se manifestam nos textos literários, a estética da recepção está ali lembrando o protagonismo do leitor. E nesse protagonismo, sua identidade como ser de linguagem e de comunicação se realiza. Em decorrência, o leitor precisa estar atento para a produtividade que dele se espera ao ler um texto, que apresenta vazios que dele dependem para serem vitalizados, preenchidos, recriados. E é nessa ação, que o desempenho do leitor é provocado a se exercitar em múltiplas modalidades. Portanto, ao ler um poema o leitor se depara com várias modalidades de sistema: o escrito e o oral que articulados em um *continuum* se apresentam nos aspectos do som, da lógica,



da imagem comunicando ideias, afetos, emoções, e assim sendo, os traços rítmicos, o sexo, a cultura da voz que interage com a composição escrita, interessam como participantes da criação poética, como modos de linguagens que colaboram para a realização da obra. Nessa atuação, o leitor reafirma a multimodalidade da composição poética bem como sua própria natureza de ser de linguagem ou de muitas linguagens.

Tomemos como exemplo o poema:

LUA ADVERSA

Tenho fases, como a lua.
Fases de andar escondida,
Fases de vir para a rua...
Perdição da minha vida!
Perdição da vida minha!
Tenho fases de ser tua,
Tenho outras de ser sozinha.

Fases que vão e que vêm,
no secreto calendário
que um astrólogo arbitrário
inventou para meu uso.

E roda a melancolia
seu interminável fuso!

Não me encontro com ninguém
(tenho fases, como a lua...)
No dia de alguém ser meu
não é dia de eu ser sua...
E, quando chega esse dia,
o outro desapareceu...

Cecília Meireles



Nesse poema, a organização linguística explora a relação tempo e vida. Estabelece como metáfora para tempo as fases da lua que pode ser interpretado como se fossem os diferentes momentos da vida. Quanto mais breve a estrutura construída, mais denso e tenso parece o poema. A economia linguística provoca a participação do leitor para a busca de significações, para o preenchimento de vazios. Tomando-se como referência a metáfora “fases da lua” – pergunta-se: o que pode ser tomado como “fases de andar escondida”? Tempo de espera, tempo de silêncio, tempo de observar, de ouvir, de fertilizar; as associações se avolumam. O leitor estimulado pela economia textual e pelo campo semântico que a metáfora sugere, gradativamente, ocupa seu papel de protagonista da realização significativa do poema. Da mesma maneira, o ritmo dos versos convoca à reflexão, sugerindo a regularidade, o movimento cíclico de esconder/mostrar “fases que vão e vem”, de encontro e desencontro.

Da sugestão imagética da atividade lunar às associações metafóricas com o desdobrar das fases da vida, o leitor produz, em diálogo com o texto, o seu poema, apelando para as múltiplas relações que podem daí surgir, derivadas da sensibilidade, memórias, experiências que o leitor traz para essa leitura. As relações semânticas estimuladas pela sonoridade, ritmo, metáforas que o poema oferece ao leitor o inserem em uma rede de processos que o tornam, de fato, co-autor da obra. Observamos, então, que o poema em sua estrutura conceitual e linguística de síntese lógica (logopéia), sonora (melopéia) e imagética (fanopéia) própria da poesia (POUND, 1977, p. 41) provoca operações cognitivas, culturais e sensoriais do leitor em múltiplos sentidos, pois é ele próprio, o poema, multimodal. Nesse processo, o leitor se educa como leitor de poesia e como protagonista da criação poética.

As formas do livro e as formas de leitura

O poema não existe fora de seu suporte. Para além da compreensão de que na linguagem verbal do poema existe multimodalidade, acrescentamos, a esse texto, a diversidade de linguagens presente no projeto gráfico do livro, sobretudo naqueles dirigido à infância. Nesse sentido, julgamos relevante considerar a produção impressa do livro como outro sistema semiótico que se agrega ao texto, colaborando de maneira ampla e profunda para a significação da composição verbal de que é suporte. É evidente que, os novos meios digitais também agregam densidade de significação aos textos que veiculam,



entretanto, manteremos, neste artigo, o foco no poema que circula pela mídia livro impresso.

O livro de poesia impresso tem se desenvolvido como objeto plástico cuja apresentação transborda os limites de livro ilustrado ou suporte ao texto e, essa variação introduz elementos de outras linguagens, que modificam e participam da significação geral da obra. Cria-se, assim, material multimodal de linguagens que interagem favorecendo o multiletramento. Em decorrência dessa transitividade em diferentes modalidades em sua composição, o livro de poesia para a infância se apresenta como território de exploração epistemológica sobre a natureza da interatividade discursiva entre a linguagem verbal, a imagética, a plástica, sua recepção, produção, provocando o leitor a experimentar, na atividade de leitura, essa multimodalidade ali presente. A convergência dessas diferentes linguagens em uma única produção representa desafio e estímulo à formação do leitor de hoje.

O livro no formato códice, suporte clássico dos poemas para a infância, no caso em foco, tem se modificado de maneira exuberante. A tal ponto que, há autores, ilustradores e editores que atravessam fronteiras criando novas formas de expressão, comunicação e conceitos desafiando em igual dimensão o leitor. Essas mudanças introduzem a solidariedade entre as expressões verbal e plástica na produção do texto e, certamente, repercutem em sua recepção. (CHARTIER, 1998). Há livros para a infância em que as modalidades da escrita, da música, da imagem e do projeto gráfico interagem de tal forma que exige um leitor mais sofisticado para desfrutar de sua riqueza e complexidade. Diante dessas mudanças no livro de poesia impresso disponibilizado no ensino fundamental, é que se torna relevante considerarmos uma abordagem que aprofunde e amplifique o desenvolvimento da sensibilidade e da compreensão leitora da criança em formação. Essa interação entre a linguagem verbal do poema e a plasticidade imagética, tátil do suporte livro solicita uma abordagem que contemple essa diversidade.

Na produção brasileira, podemos destacar alguns projetos de livros em que o tratamento multimodal, na recepção, é absolutamente necessário, visto que são projetos que constroem a arte literária em articulação com a pintura, as artes gráficas, a música. Como no livro *Lampião e Lancelot* (2011), autoria e ilustrações de Fernando Villela ou *Clave de Lua* (2001), de Léo Cunha ilustrado por Eliardo França.

Exploreemos, como exemplo, o premiado livro *A caligrafia de Dona Sofia* (2006) de André Neves. Consideremos primeiro, aspectos do projeto gráfico, do *design* do livro.



Figura 1 – capa



Figura 2 – página 10

Na capa (Figura 1), a fonte utilizada para o título do livro *A caligrafia de Dona Sofia* já apresenta alguns índices para a leitura. A letra bem desenhada sugere que a personagem título poderá ser professora; indica também um traço geracional, pois as novas gerações não apresentam caligrafia regular, exigência escolar de outros tempos. Simultaneamente a essas informações, a imagem da figura feminina acrescenta características de professora, usa óculos e a própria atitude de escrever sobre a parede sugere gesto emblemático da profissão, como se estivesse escrevendo em um quadro. De fato, Sofia é professora.

Inicialmente, o livro pode ser visto como o suporte para a história de uma professora aposentada que resolve mandar cartas com poemas aos moradores de sua cidade. A paixão da personagem era a poesia. As paredes de sua casa eram todas decoradas com versos, poemas e frases de que mais gostava. Esses ornamentos linguísticos que decoram a casa da personagem e “ilustram” a narrativa resultam na antologia poética de Dona Sofia e, agrupados na história, como que em espelho, criam também uma antologia poética para seus leitores. Os poemas são clássicos da Literatura Brasileira e universal e são introduzidos na formação dos jovens leitores por meio da história. Lá estão



Gonçalves Dias, Casimiro de Abreu, Machado de Assis, Rimbaud, Goethe e também alguns poetas e escritores contemporâneos como Carlos Drummond, Gláucia de Souza, Bartolomeu Campos de Queirós, Roseane Murray e tantos outros. O próprio autor André Neves, em exercício de auto-referencialidade, inclui-se como poeta na antologia da personagem Sofia, como podemos ler na página 34: “As melhores cartas são aquelas/cheias de pecados disfarçados [...]”. Há, portanto, criação, revitalização e seleção de repertório poético através de um modo diferente de se compor uma antologia.

A tal ponto o gênero antologia está presente no livro que, no final, aparece a seção com as referências dos poemas que o compõem. Como sabemos, tradicionalmente, não faz parte do gênero literário citar fontes bibliográficas de forma técnica, mas esse procedimento é compatível com uma antologia, como é o caso de *A caligrafia de Dona Sofia*. A antologia, que é resultado da história de leitura da personagem, revela suas fontes bibliográficas, inserindo a obra na perspectiva da pós-modernidade em que os gêneros dialogam, no caso, a estrutura de antologia com a narrativa ficcional. É como se o enredo estivesse a serviço da pesquisa no patrimônio da poesia.

154 Por sua vez, as imagens desenhadas dos personagens, da paisagem estão, muitas delas, “decoradas” com letras, palavras, portanto, com desenhos linguísticos, que é indicativo da ênfase que o narrador quer dar à palavra como o húmus fertilizador da história. As palavras compõem a história, a antologia e a ilustração do livro. Como os poemas decoram a casa, eles são mostrados em diferentes posições: na horizontal, na vertical, na diagonal tal qual Dona Sofia, de maneira irreverente, ocupa os espaços da casa para escrevê-los. Ao contrário do modelo tradicional do livro do ocidente em que se lê de cima para baixo, da esquerda para a direita, o olhar do leitor em *A caligrafia de Dona Sofia* deve se movimentar tanto quanto os braços para posicionar o texto em condições de se fazer a leitura (Figura 2). O livro para ser lido, literalmente, incorpora a postura da contemplação e interação próprias das artes plásticas como a pintura e a escultura. Toda essa atividade rompe com a estática postura do leitor que segura o livro em uma única posição e, assim, exige dele participação corpórea dinâmica, lúdica, irreverente. Nesse livro, o trânsito entre o verbal e o imagético além de cativante, é também um desafio a outra maneira de ler e a outra pedagogia do letramento. Desde a história, à maneira como é contada e arranjada nas páginas, o livro provoca o leitor a sair do modo convencional de ler. Podemos afirmar que, nesse livro, o leitor precisa dominar



com proficiência a linguagem em suas múltiplas modalidades para apreciar o novo sabor que se lhe é oferecido.

Todo esse diálogo com a tradição cultural da poesia fascina também o leitor pelo painel de artes plásticas que se articula, coerentemente, com a narrativa e a maneira de ser de Dona Sofia. Os selos que aparecem são de diferentes países e homenageiam anônimos e reconhecidos artistas da filatelia como também celebram as diferentes línguas de seus países de origem: o alemão, o búlgaro, o espanhol e outras. (NEVES, 2007). A coleção de azulejos e mosaicos que citam desenhos de palácios romanos, mesquitas orientais; a profusão geométrica da cultura africana, indígena, papéis de parede, papéis de presente são também rememorados em suas singulares estamparias. Todo esse estoque de plasticidade referencia artesãos de diferentes ofícios, de tantas épocas. E os grandes nomes também são citados, lá estão o Van Gogh (NEVES, 2007) e o Vermeer (NEVES, 2007), mostrando uma Sofia sábia, que transita com naturalidade entre as artes, seja entre os nomes consagrados como entre os desconhecidos mestres; o que conta é a sensibilidade que se comove diante de suas obras.

A antologia é também uma revelação das fontes do artista, mostrando às novas gerações que arte se faz com pesquisa. E o mesmo deve ocorrer com o percurso do leitor. Sensibilidade se aprende, pode ser educada. A antologia de Dona Sofia não renuncia às muitas possibilidades de realização do imaginário por meio das línguas; lógica que lembra o raciocínio de Cruz:

Peço um pedaço de espelho no qual possa me olhar e me reconhecer tal qual nasci, com estes olhos tristes, esta forma e olhar e este tom de voz, mas não renuncio, nem quero renunciar, a nenhum dos pedaços restantes de mercúrio nos quais sou ou poderia ser eu se, em vez de dizer 'língua' dissesse *llíngua, llenga, lengua, langue, limbã* ou *language*. (CRUZ, 2010, p. 38).

Essa visão da pluralidade cultural de realizações pela diversidade de línguas reclama um leitor ambicioso, aberto às múltiplas possibilidades de experiências das linguagens, e essa educação, pensamos, a leitura da poesia e o seu suporte livro podem oferecer.

A caligrafia de Dona Sofia é um convite à contemplação e à interatividade. Sua leitura demanda tempo. Demanda exercício de buscas, idas e vindas; de imaginar, interrogar-se, pesquisar. É nesse sentido que a teoria da



multimodalidade colabora com a perspectiva que entendemos o livro de poesia pode ser lido; como produção cultural multimodal que demanda diferentes habilidades do leitor, pois “[...] nós vemos textos multimodais como construtores de sentidos em múltiplas articulações.” (KRESS; LEEUWEN, 2001, p. 4; tradução livre).

As possibilidades de caminhos para a significação que a leitura multimodal apresenta cultivam no leitor uma atitude transdisciplinar de estabelecer pontes entre os diferentes campos de conhecimentos desencadeados pelo objeto em estudo. (NICOLESCU, 1999, p. 101). Essa atitude é compatível com uma pedagogia que deseja promover a inserção do leitor aprendiz em sua cultura e torná-lo sujeito de pensamento criativo e crítico. O livro de poesia sob o olhar multimodal habilita o leitor a percorrer a literatura como desencadeadora de múltiplos laços culturais, aguça sua sensibilidade intelectual e afetiva, promove o movimento hipertextual de buscas em diferentes direções sem a hegemonia da linearidade. A própria composição do poema já promove essa ruptura, portanto, essa é mais uma forte razão para que o livro de poesia circule com mais frequência entre nossos estudantes; sua sintaxe é compatível com os procedimentos de leitura imaginativa e investigativa. Nessa trajetória, possibilita ao leitor contemporâneo aimersão nas linguagens que frequenta retirando dessa experiência desenvolvimento cognitivo, linguístico, emotivo e humano, que tem sido a ambição de todo projeto educativo.

156

Por uma pedagogia multimodal

A teoria da multimodalidade defendida pelo New London Group, que tem como expoente Gunther Kress, fornece as categorias com as quais podemos tratar o livro de poesia para infância e investigar sobre as possibilidades de uma prática pedagógica da leitura com essa abordagem. Na formulação da multimodalidade, usam-se como subsídios os *strata* que são os quatro domínios nos quais, de acordo com essa teoria, os sentidos são construídos: discurso, design, produção e distribuição. “Discurso são os conhecimentos construídos socialmente de (algum aspecto) da realidade. Por socialmente construídos nós queremos dizer que eles se desenvolveram em contextos sociais específicos.” (KRESS; LEEUWEN, 2001, p. 4; tradução livre). Assim, temos o discurso da medicina; da música, sucessivamente. Conforme esse aspecto da linguagem se realiza, ele inclui e exclui alguns sujeitos, caracterizando-se, dessa forma, as



comunidades que se definem pelo discurso. Esse domínio sugere que o leitor de um texto deva ser capaz de identificar de quem, ou de que grupo é o discurso com o qual interage para poder estabelecer uma conexão plausível que oriente sua compreensão. O livro *A caligrafia de Dona Sofia* convoca o leitor a participar da comunidade de leitores de poesia, portanto, o discurso que ali se constrói busca a familiaridade e pertencimento ao universo da literatura.

Outro exemplo que pode ilustrar esse pertencimento a uma comunidade discursiva é a filiação de um poema à tradição literária. O poema “Canção do Exílio” de Gonçalves Dias é um dos mais conhecidos da Literatura Brasileira e ele é referência fecunda para muitos outros poemas, como “Uma canção” de Mário Quintana. (AGUIAR, 2002). Conhecer o poema matriz e seu contexto é extremamente relevante para apreciar o verso com que Quintana inicia seu poema “Minha terra não tem palmeiras...”, em que, ao dialogar, o poeta desconstrói o verso de Gonçalves Dias “Minha terra tem palmeiras...”. Verificamos, aqui, que a própria literatura cria seu território discursivo, em que o leitor se inclui ou exclui conforme seja o domínio que tenha do repertório literário. Daí a relevância de buscar o substrato social, o conhecimento específico produzido por determinado grupo para que haja fluência no intercâmbio provocado pelo discurso. Ler também é reconhecer as fontes que alimentam as produções culturais. Como o livro *A caligrafia de Dona Sofia* que, de livro de poesia para a infância, faz acordar um sistema de obras da tradição literária, não necessariamente para o leitor mirim.

Outro domínio a ser considerado na leitura multimodal se refere ao *design*. “O design se posiciona no meio do caminho entre conteúdo e expressão.” (KRESS; LEEUWEN, 2001, p. 5; tradução livre). Consiste nos usos dos recursos da linguagem em diferentes modalidades construindo em sua convergência um modo específico de interação. Como ocorre no livro *A caligrafia de Dona Sofia*, foco deste estudo, e que demonstramos, brevemente. Os diferentes recursos de editoração, ilustração, formato do livro, o estilo da escrita trazem contribuições das várias linguagens, ao mesmo tempo em que, modificam-se ao interagirem na criação específica do livro. Esse uso do já consagrado de cada linguagem com a inventividade das relações introduzidas na obra como um todo se constitui no *design*. Esse aspecto demanda habilidades de leitura intertextual em vários níveis. Podemos nos perguntar, por exemplo, o que representa a escolha de determinado tipo de letra – considerando-se a variedade de fontes disponíveis ao gráfico nos dias atuais.



Finalmente, é preciso considerar a produção do livro. “A produção se refere à organização da expressão, do material real da articulação do evento semiótico ou o material real do artefato semiótico.” (KRESS; LEEUWEN, 2001, p. 5; tradução livre). Esse aspecto se refere aos diferentes recursos técnicos (meios) e à matéria prima envolvidos no processo de realização da obra. Nos livros, há diversidade de tipos de papel, usam-se tecidos, plásticos em sua confecção. Esses materiais carregam consigo significados que se agregam, articulam e modificam as significações plausíveis de serem atribuídas ao texto, quando na leitura desse material.

O outro componente da análise na multimodalidade é a distribuição. Aparentemente, a distribuição não influi na significação da obra, entretanto, o *stratum* da expressão precisa ser realizado por algum meio. “O músico pode precisar dos técnicos para gravar a música em cdrom.” (KRESS; LEEUWEN, 2001, p. 7; tradução livre); o editor do livro precisa de todos os profissionais e dos dispositivos técnicos para produzir a obra: do desenhista do projeto gráfico ao impressor do livro para conseguir que ela circule em espaços de aceitação maciça. Assim, quando, por lógica econômica, o editor decide que um livro deve ter número x de páginas coloridas, porque os recursos para a produção são tais que não é possível ultrapassar esse número, essa decisão de ordem econômica também participa da maneira como o livro se apresentará em sua expressão final e, em consequência, influenciará na decisão de compra desse livro e na significação que o leitor poderá lhe aferir. Esse conceito incorporado pela teoria da multimodalidade amplia e aprofunda a formação do leitor – que deve transitar entre a linguagem verbal, imagética, tátil, plástica enfim, e compreender variáveis referentes ao aspecto mercadoria do produto cultural livro. (HAUG, 1999).

Cabe, aqui, relatar o episódio que ocorreu em pesquisa anterior (AMARILHA, 2007) em que levamos dez obras para serem lidas com aprendizes da 4ª série de uma escola pública de Natal-RN. Durante as sessões de leitura do estudo, os livros eram distribuídos para os alunos, entretanto, como material de pesquisa, eles não podiam ser doados individualmente. A escola recebia uma coleção desses livros para o acervo da biblioteca. Quando fizemos a sessão de leitura de *A caligrafia de Dona Sofia*, um aluno nos perguntou: – Esse livro vai ficar com a gente? Antes que respondêssemos, um colega falou: “Claro que não. Você acha que um livro bonito desse, ela ia dar pra (sic) gente?”. Além do desapontamento do aluno, em não receber um



exemplar do livro, o que se observa no discurso do menino é a compreensão de que a materialidade do livro, sua beleza, sua produção gráfica estavam acima do seu merecimento. Esse fato demonstra como a apresentação do livro, como mercadoria estética, interfere na relação do leitor com a obra. Esses alunos já haviam recebido no passado, livros que foram adaptados em seu projeto gráfico para que seu custo fosse barateado, portanto, aprenderam de maneira dura, que o acesso ao melhor nem sempre lhes é assegurado. Ainda que não tivessem informação sobre esse procedimento (barateamento do projeto gráfico), a diferença na produção material daqueles livros em favor desse que agora liam, era evidente. Essa inacessibilidade repercute na formação da cultura leitora de maneira negativa. Assim, aquilo que na intenção do editor (o projeto gráfico) deveria ser fator de atração para a leitura do livro, produz o efeito exatamente contrário.

Sob o influxo desses determinantes é que o leitor-escolar responde, sente, se emociona ao ler o poema inscrito no livro que lhe é acessível. Portanto, as percepções do leitor são decorrentes do conjunto de linguagens que se apresentam à sua sensibilidade. Esses livros foram antes elaborados e selecionados em diferentes etapas da produção e o que lhe chega às mãos tem as qualidades e atendem a critérios que muitos outros leitores julgaram que deveriam constar em tal produto. Raramente, pergunta-se por que os livros para a infância têm pouco volume. É possível que, por trás desse atributo exista um conceito de leitor e de mercadoria que determina a própria atividade do escritor desse livro, assim como na indústria do cinema um filme não deve exceder a duas horas de duração. Ter clareza sobre esse processo dá solidez à formação leitora que busca ser não somente fluente em domínios de linguagens, mas se abre como experiência criativa e crítica.

Na teoria da multimodalidade os conceitos de “*design*, produção, distribuição” são articulados pelo leitor que ganha, então, estatuto crítico na significação do objeto em foco. Assim, é o leitor, no processo de interlocução com esse material, tomando como referência o conjunto das modalidades de linguagens ali presentes que fará a articulação e interpretação necessárias à comunicação. Portanto, o discurso do material em estudo (o livro de poesia), em relação aos outros níveis de *strata*, é que irá propiciar a leitura multimodal possível no contexto escolar. Dessa forma, promove-se a natureza ontológica da poesia com uma abordagem pedagógica que lhe reconhece o estatuto de produção linguajeira sensível, inteligente e diversificada.



Essa abordagem se desdobra desde a leitura do poema seu ensino-aprendizagem até o acesso ao livro que a situação escolarizada pode oferecer.

Referências

AGUIAR, Vera. (Coord.) **Poesia fora da estante**. Ilustrações Tatiana Sperhacke. Porto Alegre: Editora Projeto, 2002. (v. 2).

AMARILHA, Marly. **O ensino de leitura**: a contribuição das histórias em quadrinhos e da literatura infantil na formação do leitor. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Departamento de Fundamentos e Políticas Educacionais; Brasília: Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2007. (Relatório de Pesquisa).

_____. O lúdico na literatura: o caso da poesia. In: AMARILHA, Marly. **Estão mortas as fadas?** Literatura infantil e prática pedagógica. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

_____. **A multimodalidade na leitura do poema e do livro de poesia em aprendizes da escola fundamental** – estudo longitudinal. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Departamento de Fundamentos e Políticas Educacionais; Brasília: Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2010. (Projeto de Pesquisa).

_____. **O ensino de literatura**: processos de andaimagem e argumentação para formar mediadores de leitores na escola fundamental. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte/ Departamento de Fundamentos e Políticas Educacionais; Brasília: Conselho Nacional do Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), 2010a. (Relatório de Pesquisa).

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética**. Tradução Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1964.

AVERBUCK, Ligia. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.). **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

BARROS, Manoel de. **Memórias inventadas**: a infância. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2003.

_____. **Memórias inventadas**: a segunda infância. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2006.

_____. **Memórias inventadas**: a terceira infância. São Paulo: Editora Planeta do Brasil, 2008.



_____. **Livro sobre nada**. Rio de Janeiro: Record, 2004.

CALVINO, Italo. **Seis propostas para o próximo milênio**. Tradução Ivo Barroso. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CHARTIER, Roger. **A aventura do livro: do leitor ao navegador**. Tradução Reginaldo Carmello Corrêa de Moraes. São Paulo: Editora da UNESP, 1998.

CUNHA, Leo. **Clave de lua e outros poemas musicantes**. Pinturas Eliardo França. São Paulo: Paulinas, 2001.

CRUZ, Xosé Antonio Neira. Fantasia: a outra face da realidade. In: AMARILHA, Marly. (Org.). **Educação e leitura: redes de sentidos**. Brasília: Liber Livro, 2010.

DE MASI, Domenico. **Criatividade e grupos criativos**. Tradução Léa Manzi e Yadyr Figueiredo. Rio de Janeiro: Sextante, 2003.

GOLDHILL, Simon. **The invention of prose**. New York (USA): Oxford University, 2002.

HAUG, Winfrid Fritz. **Crítica da estética da mercadoria**. Tradução Erlon José Paschoal e Jael Glauce da Fonseca. São Paulo: Editora da UNESP, 1999.

ISER, Wolfgang. **The act of reading: a theory of aesthetic response**. Baltimore/London: The John Hopkins University Press, 1991.

JAUSS, Hans Robert. A estética da recepção: colocações gerais. In: COSTA LIMA, Luiz (Tradução, seleção e coordenação). **A literatura e o leitor**. Textos da estética da recepção. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

_____. O prazer estético e as experiências fundamentais da poíesis, aisthesis e katharsis. In: COSTA LIMA, Luiz (Tradução, seleção e coordenação). **A literatura e o leitor**: Textos da estética da recepção. 2. ed. rev. e ampl. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002a.

KRESS, Gunther; LEEUWEN, Theo Van. **Multimodal discourse: the modes and media of contemporary communication**. New York (USA): Oxford University, 2001.

KRESS, Gunther. Multimodality. In: COPE, Bill; KALANTZIS, Mary. **Multiliteracies: literacy learning and the design of social futures**. New York (USA): Routledge Taylor & Francis Group, 2003.

MEIRELES, Cecília. Lua Adversa. In: MEIRELES, Cecília. Vaga música. Rio de Janeiro: Companhia José Aguilar Editora, 1972. (Obra poética).



MOISÉS, Leyla Perrone. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MORIN, Edgar. A fonte da poesia. In: MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

NEVES, André. **A caligrafia de dona Sofia**. São Paulo: Paulinas, 2006.

_____. **A caligrafia de dona Sofia**. Ilustração André Neves. São Paulo: Paulinas, 2007.

NICOLESCU, Basarab. **O manifesto da transdisciplinaridade**. Tradução Lucia Pereira de Souza. São Paulo: TRIOM, 1999.

POUND, Ezra. **ABC da literatura**. Tradução Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1977.

RÊGO, Zíla Letícia Goulart Pereira. Poesia é voz de fazer nascimentos. In: AGUIAR, Vera Teixeira; MARTHA, Alice Áurea Penteadó (Org.). **Territórios da leitura**: da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis (São Paulo): ANEP, 2006.

ROSENBLATT, Louise Mary. The transactional theory of reading and writing. In: **Theoretical models and processes of reading**. Newark (USA): International Reading Association Winter, 1994.

SOUZA, Renata Junqueira **Poesia infantil**: concepções e modos de ensino. 2000. 270 f. Tese (Doutorado em Teoria da Literatura e Literatura Comparada) – Programa de Pós-Graduação em da Literatura e Literatura Comparada Teoria, Universidade do Estado de São Paulo, Assis, 2000.

TAVARES, Diva Sueli Silva. **Da leitura de poesia à poesia da leitura**: a contribuição da poesia para o Ensino Médio. 2007. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**. Tradução José Cipolla Neto, Luis Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VILELA, Fernando. **Lampião e Lancelote**. In: VILELA, Fernando (Org.). São Paulo: CosacNaify, 2006.

ZILBERMAN, Regina. **A estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **A literatura infantil na escola**. 11. ed. São Paulo: Global, 2003.



_____. E para a poesia, não vai nada? . In: ZILBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005.

Profa. Dra. Marly Amarilha
Universidade Federal do Rio Grande do Norte | Natal
Centro de Educação
Grupo de Pesquisa Ensino e Linguagem
E-mail | marlyamarilha@yahoo.com.br

Recebido 12 set. 2011

Aceito 10 nov. 2011