



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ**  
**CENTRO DE EDUCAÇÃO, LETRAS E SAÚDE**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ENSINO -**  
**MESTRADO**

**UMA PROPOSTA DIDÁTICA DO GÊNERO DISCURSIVO HAICAI BRASILEIRO**  
**INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

**ELISSANDRA FATIMA CONCEIÇÃO RIOS**

**FOZ DO IGUAÇU/PR**

**2023**

**ELISSANDRA FATIMA CONCEIÇÃO RIOS**

**UMA PROPOSTA DIDÁTICA DO GÊNERO DISCURSIVO HAICAI BRASILEIRO  
INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino – PPGEn, – nível de Mestrado, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *Campus* de Foz do Iguaçu, para obtenção do título de Mestre.

Linha de pesquisa:  
Ensino em Linguagens e Tecnologias

Orientadora:  
Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Mariangela Garcia Lunardelli

**FOZ DO IGUAÇU/PR  
2023**

Ficha de identificação da obra elaborada através do Formulário de Geração Automática do Sistema de Bibliotecas da Unioeste.

Rios, Elissandra Fatima Conceição  
Uma proposta didática do gênero discursivo haicai brasileiro infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental. / Elissandra Fatima Conceição Rios; orientadora Mariangela Garcia Lunardelli. -- Foz do Iguaçu, 2023.  
174 p.

Dissertação (Mestrado Acadêmico Campus de Foz do Iguaçu)  
-- Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Ensino, 2023.

1. Anos iniciais do ensino fundamental. 2. Ensino de língua portuguesa. 3. Estudos dialógicos da linguagem. 4. Gênero discursivo haicai brasileiro infantil. I. Lunardelli, Mariangela Garcia, orient. II. Título.



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus de Foz do Iguaçu | CNPJ 78.680.337/0004-27

Fone: +55 (45) 3576-8100 | Av. Tarquínio Joslin dos Santos, 1300

Pólo Universitário | CEP 85870-650 | Foz do Iguaçu - PR

**PARANÁ**



GOVERNO DO ESTADO

### Programa de Pós-Graduação em Ensino

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ELISSANDRA FATIMA CONCEIÇÃO RIOS BARROS, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.

Ao(s) 4 dia(s) do mês de setembro de 2023 às 14h00min, no(a) UNIOESTE - Campus de Foz do Iguaçu, Bloco L Sala 6, realizou-se a sessão pública da Defesa de Dissertação do(a) candidato(a) Elissandra Fatima Conceição Rios Barros, aluno(a) do Programa de Pós-Graduação em Ensino - nível de Mestrado, na área de concentração em Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura. A comissão examinadora da Defesa Pública foi aprovada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em Ensino. Integraram a referida Comissão os(as) Professores(as) Doutores(as): Mariangela Garcia Lunardelli, Luciana Vedovato, Maridelma Laperuta Martins, Flávio Luís Freire Rodrigues. Os trabalhos foram presididos pelo(a) Mariangela Garcia Lunardelli. Tendo satisfeito todos os requisitos exigidos pela legislação em vigor, o(a) aluno(a) foi admitido(a) à Defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO, intitulada: "UMA PROPOSTA DIDÁTICA DO GÊNERO DISCURSIVO HAICAI BRASILEIRO INFANTIL PARA OS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL ". O(a) Senhor(a) Presidente declarou abertos os trabalhos, e em seguida, convidou o(a) candidato(a) a discorrer, em linhas gerais, sobre o conteúdo da Dissertação. Feita a explanação, o(a) candidato(a) foi arguido(a) sucessivamente, pelos(as) professores(as) doutores(as): Luciana Vedovato, Maridelma Laperuta Martins, Flávio Luís Freire Rodrigues. Findas as arguições, o(a) Senhor(a) Presidente suspendeu os trabalhos da sessão pública, a fim de que, em sessão secreta, a Comissão expressasse o seu julgamento sobre a Dissertação. Efetuado o julgamento, o(a) candidato(a) foi **aprovado(a)**. A seguir, o(a) Senhor(a) Presidente reabriu os trabalhos da sessão pública e deu conhecimento do resultado. E, para constar, o(a) Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE - Campus de Foz do Iguaçu, lavra a presente ata, e assina juntamente com os membros da Comissão Examinadora e o(a) candidato(a).

Devido a turma da referida aluna estar amparada pela Resolução nº 078/2016-CEPE, § 6º E 7º e Resolução nº 052/2020-CEPE, § 7º, devido a pandemia Covid-19, a Banca Examinadora de Defesa de Dissertação foi realizada de forma híbrida (presencial + remota).

Orientador(a) - Mariangela Garcia Lunardelli

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)

Flávio Luís Freire Rodrigues

Universidade Estadual de Londrina - UEL (UEL)



**unioeste**

Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Campus Foz do Iguaçu

Centro de Educação, Letras e Saúde-CELS

Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado

Área de concentração em Ciências, Linguagens, Tecnologia e Cultura



**PARANÁ**

GOVERNO DO ESTADO

## DECLARAÇÃO E PARECER DE PARTICIPAÇÃO EM BANCA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO REALIZADA À DISTÂNCIA, DE FORMA SÍNCRONA, POR VIDEOCONFERÊNCIA

Eu, PROFESSOR DOUTOR **FLÁVIO LUÍS FREIRE RODRIGUES**, declaro que **participei à distância, de forma síncrona e por videoconferência**, da Banca de Defesa de Dissertação da mestranda **ELISSANDRA FÁTIMA CONCEIÇÃO RIOS BARROS**, do Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado.

Considerando o trabalho entregue, apresentado e a arguição realizada, **formalizo como membro**, para fins de registro, por meio desta declaração, minha decisão de que a mestranda **ELISSANDRA FÁTIMA CONCEIÇÃO RIOS BARROS** pode ser considerada (X) Aprovada ( ) Reprovada, na banca realizada na data de 04 de setembro de 2023, às 14h.

Descreva abaixo observações e/ou restrições (se julgar necessárias):

Atenciosamente,

Foz do Iguaçu, 04 de setembro de 2023.

Documento assinado digitalmente  
**gov.br** FLAVIO LUIS FREIRE RODRIGUES  
Data: 22/11/2023 15:34:02-0300  
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

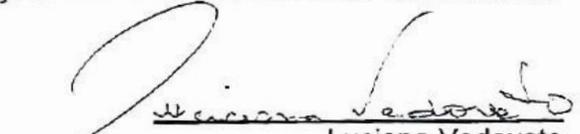
**FLÁVIO LUÍS FREIRE RODRIGUES**

Universidade de Londrina – UEL

Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS

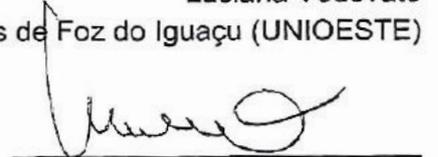
## Programa de Pós-Graduação em Ensino

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ELISSANDRA FATIMA CONCEIÇÃO RIOS BARROS, ALUNO(A) DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ - UNIOESTE, E DE ACORDO COM A RESOLUÇÃO DO PROGRAMA E O REGIMENTO GERAL DA UNIOESTE.



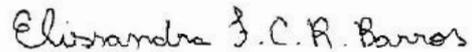
Luciana Vedovato

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)



Maridelma Laperuta Martins

Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Foz do Iguaçu (UNIOESTE)



Elissandra Fatima Conceição Rios Barros

Aluno(a)



Coordenador(a) do Programa de Pós-Graduação em Ensino

**Julia Malanchon**  
Programa de Pós-graduação  
Ensino - Mestrado  
2023-GRE-04/05/2023

*A Deus que sempre foi um pai presente e cuidadoso me  
guiando e dando forças em cada etapa da minha vida.  
A minha mãe, mulher guerreira e de muita fé.  
A todos os professores e professoras que resistem diariamente  
nas salas de aula deste nosso país;  
apesar dos grandes desafios que enfrentamos continuamente,  
lutam por um ensino de qualidade.*

## AGRADECIMENTOS

Por muito tempo, o título de mestra foi apenas um sonho em minha carreira acadêmica. No entanto, com muita dedicação e força de vontade, consegui chegar até aqui, mas, para que isso acontecesse, foram inúmeras as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para que eu pudesse alcançar esta conquista. Assim, faz-se indispensável o meu mais sincero agradecimento:

Primeiramente a Deus, meu criador e formador, aquele que me guiou e me cuidou ao longo de toda a minha vida, em que a minha fé está firmada e que, nos momentos mais solitários, ao longo desta dissertação, esteve sempre presente me dando sabedoria para continuar. Obrigada, meu Deus, pois em ti encontrei forças!

A minha orientadora, Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Mariangela Garcia Lunardelli, que é uma das pessoas mais importantes em minha vida acadêmica. Desde o primeiro ano do curso de Letras na Unioeste, ela tem sido uma inspiração para mim, sempre transmitindo sabedoria, carinho e dedicação que vão além das obrigações acadêmicas. Sinto-me profundamente grata por tê-la como orientadora, pois aprendi muito com suas orientações e ainda continuo aprendendo. Gostaria de expressar minha gratidão pela paciência, generosidade e disponibilidade durante todo o mestrado. Agradeço também por ser essa pessoa iluminada e incrível que emana luz e paz por onde passa, sempre pronta a oferecer bons conselhos e palavras doces. Obrigada de coração por tudo!

Agradeço imensamente aos professores Dr<sup>ª</sup>. Maridelma Laperuta, Dr<sup>ª</sup>. Luciana Vedovato e Dr. Flávio Luís Freire Rodrigues, por dedicarem seu tempo à leitura da minha dissertação e contribuírem de forma significativa não apenas em minha qualificação, mas também em minha banca de defesa. Seus comentários e suas sugestões foram essenciais para o amadurecimento das ideias e conclusões apresentadas neste trabalho. Expresso meus sinceros agradecimentos pelas valiosas reflexões, primordiais para o término desta etapa em minha jornada acadêmica.

À minha família por serem presentes me incentivando e apoiando, principalmente à minha mãe Jeruza, pelas palavras de incentivo e apoio incondicional, muito obrigada por tudo. Aos meus irmãos Eliezer, Eliane e Elisane por sempre me apoiarem e incentivarem nas minhas decisões.

Às amigas que o mestrado me deu, não poderia deixar de agradecer pelas inúmeras conversas, desabafos e parcerias que construímos ao longo desse mestrado. O meu sincero agradecimento a Malta e Kelin: meninas, vocês tiveram papel essencial para que eu chegasse até aqui; a amizade de vocês vou levar para sempre em meu coração.

Ao grupo de estudos ALEF que teve papel fundamental para a construção desta dissertação, o meu muito obrigada pelas trocas e pelos compartilhamentos.

À Prefeitura Municipal de Foz do Iguaçu, por conceder o afastamento remunerado para os estudos do mestrado.

Às minhas colegas de trabalho da Escola Municipal Padre Luigi Salvucci pela parceria e pelo incentivo de sempre, o meu muito obrigada.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Ensino da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste), pelas inúmeras contribuições e trocas, pelo conhecimento adquirido em cada aula, fundamental para a construção desta pesquisa.

A todos vocês, o meu mais sincero e profundo agradecimento!

*Ler um poema é buscar sentidos, o que equivale a dizer que cada leitura comporta possibilidade de participação nos textos do outro, pelo duplo jogo de receber e refazer o texto.*

**Neusa Sorrenti** (2007, p. 19)

RIOS, Elissandra Fatima Conceição. **Uma proposta didática do gênero discursivo haikai brasileiro infantil para os anos iniciais do Ensino Fundamental**. 2023. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ensino), Programa de Pós-Graduação em Ensino, Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Unioeste, Foz do Iguaçu, 2023.

## RESUMO

A pesquisa realizada fundamenta-se no conceito de gênero discursivo sob a perspectiva bakhtiniana. Logo, o intuito deste estudo é elaborar uma proposta didática do gênero discursivo haikai brasileiro infantil que contemple, em seu escopo, o trabalho com as práticas discursivas (leitura, escrita, oralidade e análise linguística). Assim posto, indagamos: i) Quais os caminhos teórico-metodológicos são possíveis para a didatização do gênero discursivo haikai brasileiro infantil para as turmas de 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental? Como objetivo geral, buscamos construir um caminho teórico-metodológico, à luz das contribuições do Círculo de Bakhtin, para o ensino do gênero discursivo haikai brasileiro infantil. Como objetivos específicos, elencamos: i) revisar a literatura concernente aos estudos sobre os gêneros discursivos e gêneros poéticos pela perspectiva do Círculo de Bakhtin; ii) identificar, nos documentos que regem o ensino de língua portuguesa e nos livros didáticos da rede municipal de Foz do Iguaçu, como é considerado o gênero discursivo haikai brasileiro infantil, ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, além de realizar levantamento dos principais estudos realizados nos últimos anos no campo didático sobre o gênero selecionado; e iii) propor caminhos didático-metodológicos para o ensino do gênero discursivo haikai brasileiro infantil para as turmas do 4º ano do ensino fundamental I. Para tal, foram delimitados três eixos teóricos que nortearam o estudo: i) o eixo do Círculo de Bakhtin (sobretudo, Bakhtin, 2016; Volochinov, 2013; Volóchinov, 2017, 2019), para construir um caminho teórico-metodológico concernente aos estudos dos gêneros discursivos e poéticos, especificamente, o gênero discursivo haikai brasileiro infantil, sustentado pela filosofia da linguagem desenvolvida pelo Círculo; ii) o eixo dos estudos do gênero discursivo haikai brasileiro infantil no que tange às questões extraverbal e verbovisual, utilizando autores brasileiros que já vêm pesquisando sobre o assunto no campo da didática (sobretudo, Padilha, 2005; Vedovato, Perfeito, 2010; Acosta-Pereira, 2012; Costa- Hubes, 2017; Polato, 2017; Lunardelli, 2020); e iii) o eixo didático-metodológico, a partir dos estudos dialógicos da Linguagem (Lunardelli, 2021; Rojo, Barbosa, 2015; Menegassi, Fuza, Angelo, 2022; Zappone, 2022), em consonância com a Pedagogia Histórico-crítica (Saviani, 2011; Galvão, Lavoura, Martins, 2019). Nossa pesquisa caracteriza-se por ser de cunho social, tendo, como filiação epistemológica, a Linguística Aplicada, de abordagem qualitativa, fundamentada no materialismo histórico-dialético. Finalmente, a investigação busca visibilizar o gênero discursivo haikai brasileiro infantil, ainda pouco conhecido e com poucas produções científicas, a fim de contribuir com sua futura inserção nos currículos dos anos iniciais do ensino fundamental I.

**PALAVRAS-CHAVE:** Anos iniciais do ensino fundamental; Ensino de língua portuguesa; Estudos dialógicos da linguagem; Gênero discursivo haikai brasileiro infantil.

RIOS, Elissandra Fatima Conceição. **A didactic proposal of the Brazilian Children's Haiku genre for the early years of Elementary School**. 2023. 173 f. Dissertation (Master in Teaching) - Graduate Program in Teaching, State University of Western Paraná - Unioeste, Foz do Iguaçu, 2023.

### **ABSTRACT**

This research is based on the concept of discursive genre from the Bakhtinian perspective. Therefore, the purpose of this study is to elaborate a didactic proposal of the Brazilian children's haiku discursive genre, that includes, in its scope, the work with discursive practices (reading, writing, orality and linguistic analysis). Thus, we ask: i) What theoretical-methodological paths are possible for teaching the discursive genre of Brazilian children's haiku for 4th grade classes in the early years of Elementary School? As a general objective, we seek to build a theoretical-methodological path, in the light of the contributions of the Bakhtin Circle, for the teaching of the discursive genre Brazilian haiku for children. As specific objectives, we list: i) review the literature concerning studies on poetic genres from the perspective of the Bakhtin Circle; ii) to identify, in the documents that govern the teaching of the Portuguese language and in the textbooks of the municipal network of Foz do Iguaçu, how the discursive genre Brazilian haiku for children is considered, throughout the early years of Elementary School, in addition to carrying out a survey of the main studies carried out in recent years in the didactic field on the selected genre; and iii) propose didactic-methodological paths for teaching the Brazilian children's haiku discursive genre for the 4th grade classes of Elementary School I. To this end, three theoretical axes were delimited that guided the study: i) the axis of the Bakhtin Circle (above all, Bakhtin, 2016, Voloshinov, 2013, Volóshinov, 2017, Volóshinov, 2019), to build a theoretical-methodological path regarding the study of poetic genres, specifically, the discursive genre Brazilian haiku for children, supported by the philosophy of language developed by the Círculo; ii) the axis of studies of the children's Brazilian haiku discursive genre with regard to extraverbal and verbovisual issues, using Brazilian authors who have already been researching the subject in the field of didactics (mainly, Padilha, 2005; Vedovato, Perfeito, 2010; Acosta- Pereira, 2012; Costahubes, 2017; Polato, 2017; Lunardelli, 2020); and iii) the didactic-methodological axis, based on dialogical studies of Language (Lunardelli, 2021; Rojo, Barbosa, 2015; Menegassi, Fuza, Angelo, 2022; Zappone, 2022), in line with Historical-Critical Pedagogy (Saviani, 2011; Galvão, Lavoura, Martins, 2019). The research is characterized by being of a social nature, having Applied Linguistics as an epistemological affiliation, with a qualitative approach, based on historical-dialectical materialism. Finally, the investigation seeks to make visible the Brazilian children's haiku discursive genre, still little known and with few scientific productions, in order to contribute to its future insertion in the curricula of the initial years of elementary school.

**KEYWORDS:** Early years of elementary school; Portuguese language teaching; Dialogical studies of language; Children's Brazilian haiku discursive genre.

RIOS, Elissandra Fatima Conceição. **Una propuesta didáctica del género discursivo haiku infantil brasileño para los primeros años de la Enseñanza Fundamental 2023**. 173 f. Disertación (Maestría en Enseñanza), Programa de Posgrado en Enseñanza, Universidad Estadual del Oeste de Paraná – Unioeste, Foz do Iguaçu, 2023.

## RESUMEN

Esta investigación realizada parte del concepto de género discursivo desde la perspectiva bakhtiniana. Por lo tanto, el objetivo de este estudio es elaborar una propuesta didáctica del género discursivo haiku infantil brasileño que incluya, en su ámbito, el trabajo con prácticas discursivas (lectura, escritura, oralidad y análisis lingüístico). Así, nos preguntamos: i) ¿Qué caminos teórico-metodológicos son posibles para la enseñanza del género discursivo del haiku infantil brasileño para las clases de 4º grado en los primeros años de la Enseñanza Fundamental? Como objetivo general, buscamos construir un camino teórico-metodológico, a la luz de los aportes del Círculo de Bakhtin, para la enseñanza del género discursivo haiku brasileño para niños. Como objetivos específicos, enumeramos: i) revisar la literatura sobre estudios sobre géneros poéticos desde la perspectiva del Círculo de Bajtín; ii) identificar, en los documentos que rigen la enseñanza de la lengua portuguesa y en los libros de texto de la red municipal de Foz do Iguaçu, cómo se considera el género discursivo haiku brasileño para niños, a lo largo de los primeros años de la Enseñanza Fundamental, además a realizar un relevamiento de los principales estudios realizados en los últimos años en el campo didáctico sobre el género seleccionado; y iii) proponer caminos didáctico-metodológicos para la enseñanza del género discursivo haiku infantil brasileño para las clases de 4º grado de la Enseñanza Fundamental I. Para ello, se delimitaron tres ejes teóricos que orientaron el estudio: i) el eje del Círculo de Bajtín (arriba todos, Bakhtin, 2016, Voloshinov, 2013, Volóshinov, 2017, Volóshinov, 2019), para construir un camino teórico-metodológico en torno al estudio de los géneros poéticos, específicamente, el género discursivo brasileño haiku para niños, sustentado en la filosofía del lenguaje desarrollada por el Círculo; ii) el eje de estudios del género discursivo infantil brasileño haiku en lo que se refiere a cuestiones extraverbales y verbovisuales, utilizando autores brasileños que ya vienen investigando el tema en el campo de la didáctica (principalmente, Padilha, 2005; Vedovato, Perfeito, 2010; Acosta - Pereira, 2012; Costa-Hubes, 2017; Polato, 2017; Lunardelli, 2020); y iii) el eje didáctico-metodológico, basado en los estudios dialógicos del Lenguaje (Lunardelli, 2021; Rojo, Barbosa, 2015; Menegassi, Fuza, Angelo, 2022; Zappone, 2022), en línea con la Pedagogía Histórico-Crítica (Saviani, 2011; Galvão, Lavoura, Martins, 2019). La investigación se caracteriza por ser de carácter social, teniendo como filiación epistemológica la Lingüística Aplicada (LA), con enfoque cualitativo, fundamentada en el materialismo histórico-dialéctico. Finalmente, la investigación busca visibilizar el género discursivo haiku infantil brasileño, aún poco conocido y con pocas producciones científicas, para contribuir a su futura inserción en los planes de estudio de los años iniciales de la escuela primaria.

**PALABRAS CLAVE:** Primeros años de la escuela primaria; enseñanza de la lengua portuguesa; Estudios dialógicos del lenguaje; Género discursivo del haiku brasileño infantil.

## LISTA DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> - Haiku mestre Bashô .....	62
<b>FIGURA 2</b> – Haikai “Grita” .....	79
<b>FIGURA 3</b> – Haikai “Cheiro” .....	80
<b>FIGURA 4</b> – Haikai “Buracos” .....	81
<b>FIGURA 5</b> – Estrutura do código (objetivos de aprendizagem) .....	105
<b>FIGURA 6</b> – Sugestões de atividades diárias para as turmas de 4º ano .....	114
<b>FIGURA 7</b> – Livro didático 2º ano .....	117
<b>FIGURA 8</b> – Livro didático 2º ano – atividade complementar .....	117
<b>FIGURA 9</b> – Orientação da atividade complementar .....	117
<b>FIGURA 10</b> – Livro didático 3º ano – explicação sobre haicais .....	118
<b>FIGURA 11</b> – Orientação trazida pelo livro didático – 3º ano .....	118
<b>FIGURA 12</b> – Atividade proposta pelo livro didático – 3º ano .....	119
<b>FIGURA 13</b> – Atividade livro didático 5º ano .....	121
<b>FIGURA 14</b> – Haikai brasileiro infantil (sugestão 1) .....	152
<b>FIGURA 15</b> – Haikai brasileiro infantil (sugestão 2) .....	153
<b>FIGURA 16</b> – Capa do livro <i>Entre miados e ronronos</i> (Alvaro Posselt) .....	157
<b>FIGURA 17</b> – Haicais brasileiros infantis (sugestão 3) .....	157

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Documentos em análise .....	28
<b>QUADRO 2</b> – Etapas da pesquisa .....	29
<b>QUADRO 3</b> – Pesquisas sobre poema/poesia no ensino fundamental .....	85
<b>QUADRO 4</b> – Pesquisas sobre haicais no ensino de Língua Portuguesa .....	95
<b>QUADRO 5</b> – Objetivos de aprendizagem voltados ao poema .....	106
<b>QUADRO 6</b> – Objetos de conhecimento .....	111
<b>QUADRO 7</b> – Orientações para o trabalho com os gêneros discursivos .....	113
<b>QUADRO 8</b> – Práticas de leitura – Zappone (2022) e Menegassi, Fuza e Angelo (2022).....	134
<b>QUADRO 9</b> – Encaminhamento didático do gênero discursivo haicai brasileiro infantil para as aulas de Língua Portuguesa .....	142
<b>QUADRO 10</b> – Sugestão de organização das aulas .....	143
<b>QUADRO 11</b> – Questões nucleares da etapa 1 .....	145
<b>QUADRO 12</b> – Questões nucleares da etapa 2 .....	153
<b>QUADRO 13</b> – Questões nucleares da etapa 3 .....	155
<b>QUADRO 14</b> – Questões nucleares da etapa 4 .....	157

## LISTA DE SIGLAS

ALD	Análise Linguística de base Dialógica
AMOP	Associação dos Municípios do Oeste do Paraná
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
CREP	Currículo da Rede Estadual Paranaense
LA	Linguística Aplicada
SMED	Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu
PDE	Produção Didático-pedagógica
PHC	Pedagogia-Histórico-crítica
PPC	Proposta Pedagógica Curricular
NTM	Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal
Unila	Universidade Federal da Integração Latino-Americana
Unioeste	Universidade Estadual do Oeste do Paraná

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO: ABRE-ALAS PARA O HAICAI INFANTIL .....</b>	<b>18</b>
<b>1 CAMINHO METODOLÓGICO: FAZENDO CIÊNCIA COM HAICAI .....</b>	<b>23</b>
1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA.....	23
1.2 A GERAÇÃO DE DADOS E OS FIOS CONDUTORES DE ANÁLISE .....	27
<b>2 CAMINHO TEÓRICO: PERCORRENDO ROTAS POÉTICAS .....</b>	<b>36</b>
2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: TEORIA BAKHTINIANA PARA OS VERSOS DO HAICAI.....	36
2.1.1 <i>O Círculo de Bakhtin: o haikai como texto-enunciado</i> .....	36
2.1.2 <i>Gêneros poéticos: o texto-enunciado em versos</i> .....	48
2.2 OS HAICAIS: POUCOS VERSOS, MUITAS LEITURAS .....	59
2.2.1 <i>História do haikai japonês</i> .....	59
2.2.2 <i>O haikai brasileiro</i> .....	64
2.2.3 <i>O haikai brasileiro infantil</i> .....	70
<b>3 CAMINHO DIDÁTICO-METODOLÓGICO: POR ONDE PASSEIAM OS HAICAIS? .....</b>	<b>83</b>
3.1 OS GÊNEROS POÉTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL .....	83
3.1.1 <i>O poema na escola: discussão de pesquisas</i> .....	83
3.1.2 <i>Os haicais nas escolas: discussão de pesquisas</i> .....	95
3.2 O CASO DOS HAICAIS NA ESCOLA: ANÁLISE DOCUMENTAL .....	99
3.2.1 <i>Os haicais nos documentos educacionais</i> .....	99
3.2.2 <i>Os haicais no município de Foz do Iguaçu</i> .....	109
<b>4 “DE OLHO NO HAICAI BRASILEIRO INFANTIL”: UMA PROPOSTA DIDÁTICA .....</b>	<b>123</b>
<b>4.1 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS</b>	<b>123</b>
4.2 FUNDAMENTOS E MODELOS DIDÁTICOS PARA A PROPOSTA .....	128
4.2.1 <i>Os fundamentos didáticos da Pedagogia Histórico-crítica</i> .....	128
4.2.2 <i>Os modelos didáticos para os gêneros discursivos</i> .....	132
4.3. UMA PROPOSTA DIDÁTICA EM VERSO E ARTE: O HAICAI BRASILEIRO INFANTIL NA SALA DE AULA .....	137

<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS PARA O HAICAI BRASILEIRO</b>	
<b>INFANTIL .....</b>	<b>163</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>166</b>

## INTRODUÇÃO: ABRE-ALAS PARA O HAICAI INFANTIL

Nesta pesquisa, direcionamos nosso olhar para o gênero discursivo haicai brasileiro infantil, a fim de construir um caminho teórico-metodológico para propor sua didatização nos anos iniciais do ensino fundamental, especificamente para as turmas de 4º ano. Para tanto, ao longo da nossa pesquisa, percorremos diversas etapas, as quais serão brevemente apresentadas nos parágrafos seguintes.

Inicialmente, esta pesquisa justifica-se pela pouca visibilidade dada ao gênero discursivo haicai brasileiro, como apontam as pesquisas de Lunardelli (2021), ao demonstrarem que, tanto nos livros didáticos quanto nos documentos educacionais, não há um trabalho efetivo e muito menos a sua didatização. Nesse contexto, adotamos, como objeto de estudo, o gênero discursivo haicai brasileiro infantil, tendo em vista os poucos trabalhos voltados a esse gênero, principalmente direcionados para propostas didáticas que envolvam todas as práticas discursivas (leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica).

Logo, em uma breve análise dos documentos que regem o ensino de Língua Portuguesa dos anos iniciais, no município de Foz do Iguaçu/ Paraná, cenário desta pesquisa, foi possível observar que gênero discursivo poema faz-se presente em todos os anos do ensino fundamental I, no entanto, o mesmo não acontece com o haicai brasileiro infantil. Nesse sentido, como professora da rede municipal de Foz do Iguaçu desde 2014, além de graduada em Letras Português- Inglês pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) desde 2018, observo<sup>1</sup>, principalmente, em minha prática docente diária, a superficialidade com que os gêneros discursivos têm sido apresentados pelos nossos currículos, bem como a dificuldade dos professores em uma prática docente que tenha, como ponto de partida, os gêneros discursivos, caminho direcionado pelos documentos atualmente.

Assim sendo, pensando sempre em aprimorar minha prática como professora dos anos iniciais do ensino fundamental I e em propor um fazer pedagógico contextualizado e alicerçado no conceito de gênero discursivo, tendo, como objetivo, oferecer uma proposta didática para as aulas de língua portuguesa dos anos iniciais

---

<sup>1</sup> Ao longo deste texto, em algumas passagens, demos preferência pelo uso da primeira pessoa do singular, em situações em que há referências, por exemplo, a relato de experiências da autora ou suas percepções mais particulares sobre determinados assuntos.

do ensino fundamental I, especificamente para as turmas de 4º ano, voltamo-nos o olhar ao gênero discursivo haicai brasileiro infantil. Consideramos que é um gênero riquíssimo, contendo, nos três versos, uma “historinha” capaz de cativar e propiciar diversas reflexões. Levando em consideração o público infantil das turmas de 4º ano do ensino fundamental, objetivamos elaborar uma proposta didática que propicie o contato com esse gênero discursivo de maneira significativa, partindo da base teórica bakhtiniana.

No Programa de Pós-Graduação em Ensino – Mestrado, a linha de Linguagens e Tecnologias, na qual esta pesquisa se insere, tem como objetivo propiciar a formação de profissionais que sejam capazes de atuar em sala de aula com uma base teórica sólida e integradora. Diante disso, ponderamos que nossa pesquisa corrobora com esse objetivo pois, ao elaborarmos uma proposta didática voltada aos anos iniciais do ensino fundamental, fomentamos uma prática docente alicerçada nesse objetivo do programa.

Além disso, também corroboramos com o objetivo do Programa de formar profissionais reflexivos e agentes de mudança, isso porque, ao analisarmos os documentos educacionais e livros didáticos, estamos também, em um primeiro momento, conhecendo e compreendendo a realidade educacional na qual estamos inseridos e, em um segundo momento, propondo mudanças, por meio de um fazer pedagógico reflexivo e com um olhar crítico perante a realidade.

Nesse sentido, temos como perspectiva para a elaboração da proposta didática a concepção de gêneros discursivos do Círculo de Bakhtin e dos estudos dialógicos da linguagem brasileiros. Assim, indagamos: i) Quais os caminhos teórico-metodológicos são possíveis para a didatização do gênero discursivo haicai brasileiro infantil para as turmas de 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental?

Nesse viés, para respondermos a nossa pergunta de pesquisa, apresentamos o objetivo geral e os objetivos específicos desta dissertação. Temos, como **objetivo geral**: Construir um caminho teórico-metodológico, à luz das contribuições do Círculo de Bakhtin e dos estudos dialógicos da linguagem brasileiros, para o ensino do gênero discursivo haicai brasileiro infantil no ensino fundamental I.

Do objetivo geral derivam os **objetivos específicos**: i) Revisar a literatura concernente aos estudos sobre os gêneros discursivos e gêneros poéticos pela perspectiva do Círculo de Bakhtin; ii) Identificar, nos documentos que regem o ensino

de língua portuguesa e nos livros didáticos da rede municipal de Foz do Iguaçu, como é considerado o gênero discursivo haikai brasileiro infantil, ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, além de realizar um levantamento bibliográfico dos estudos sobre o assunto nos últimos anos; iii) Propor caminhos didáticos para o ensino do gênero discursivo haikai brasileiro infantil para as turmas do 4º ano do ensino fundamental I.

Esta pesquisa está ancorada no conceito de gênero discursivo de base bakhtiniana, dividida em três eixos teóricos: i) o eixo do Círculo de Bakhtin (sobretudo Bakhtin, 2016; Volóchinov, 2017, 2019; Padilha, 2005; Vedovato, 2008; Vedovato, Perfeito, 2010), para construir um caminho teórico-metodológico concernente aos estudos dos gêneros discursivos e poéticos, especificamente ao gênero discursivo haikai brasileiro infantil, sustentado pela filosofia da linguagem desenvolvida pelo Círculo e pelos estudos dialógicos da linguagem brasileiros; ii) o eixo dos estudos do gênero discursivo haikai brasileiro infantil no que tange às questões extraverbal e verbovisual, utilizando autoras que já vêm pesquisando sobre o assunto (sobretudo Lunardelli; 2020; 2021; Porto, 2014; Campos, 2017); e iii) o eixo didático-metodológico, dentro dos estudos dialógicos da linguagem (Acosta-Pereira, 2012; Costa-Hubes, 2017; Polato, 2017; Lunardelli, 2020; 2021; Rojo, Barbosa, 2015; Menegassi, Fuza, Angelo, 2022; Zappone, 2022), em consonância com a Pedagogia Histórico-crítica (Saviani, 2011; Galvão; Lavoura; Martins; 2019).

Diante disso, compreendemos que cada objetivo específico necessita de um procedimento metodológico para a geração de dados; assim, adotamos como procedimentos metodológicos: **i)** a revisão da literatura, com o intuito de observarmos quais têm sido os estudos voltados ao gênero haikai brasileiro infantil no ensino de língua portuguesa; **ii)** a análise documental, que tem por finalidade buscar nos documentos educacionais como o gênero haikai é ou não citado como gênero discursivo a ser trabalhado; e, por último, **iii)** a elaboração de uma proposta didática com o gênero discursivo haikai brasileiro infantil para as turmas de 4º ano do ensino fundamental.

Nesse caminho, organizamos nossa dissertação em quatro capítulos. O primeiro capítulo corresponde ao caminho metodológico da pesquisa; nele explanamos sobre o percurso adotado, isto é, primeiramente a caracterização da pesquisa, seguida da geração de dados e, por fim, os fios condutores de análise.

Já o segundo capítulo trata de nosso caminho teórico, o qual apresentamos a base teórica adotada, dentro da perspectiva bakhtiniana de gênero discursivo. Desse modo, dividimos o capítulo em duas grandes seções, sendo a primeira voltada para os gêneros poéticos, na qual apresentamos conceitos importantes para o Círculo de Bakhtin, imprescindíveis para a compreensão de gênero discursivo. A segunda grande seção apresenta, de maneira mais contextualizada, o haicai, com todo o caminho histórico do haicai japonês até chegarmos ao haicai brasileiro infantil, além de refletirmos também sobre literatura e literatura infantil, pois se trata do grande campo no qual o gênero haicai está inserido.

No terceiro capítulo, realizamos a análise dos documentos educacionais: primeiramente, a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018), em nível federal; o Currículo da Rede Estadual Paranaense (Paraná, 2019), em nível estadual; o planejamento elaborado pela Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP, 2020); os planejamentos do 1º ao 5º de Língua Portuguesa (Foz do Iguaçu, 2022 – do a ao o; SMED, 2022), elaboradas pela Secretaria da Educação de Foz do Iguaçu, em nível municipal; e também os livros didáticos do 1º ao 5º de Língua Portuguesa da coleção *Ápis* (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2017 – do a ao e), adotados pelo município.

Por fim, no quarto capítulo, apresentamos nossa proposta didática, a qual dividimos em duas grandes seções. A primeira seção é dedicada à análise dos documentos educacionais selecionados. Buscamos identificar os encaminhamentos didáticos propostos por eles, assim como os fundamentos e modelos didáticos que nos inspiraram na elaboração de nossa proposta, além dos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica (PHC), que inspiraram o fazer didático da proposta. Já na segunda seção deste capítulo, apresentamos a proposta didática em si do gênero discursivo haicai brasileiro infantil para as aulas de língua portuguesa do 4º ano do ensino fundamental I. Dividimos a proposta em seis etapas, que abordam as práticas discursivas de leitura, escrita, análise linguística/semiótica e produção de texto.

Depois dos quatro capítulos, concluímos esta dissertação com as considerações finais, nas quais retomamos a nossa pergunta de pesquisa, objetivo geral e objetivos específicos, a fim de refletir sobre se eles foram alcançados ao longo da dissertação. Com base no exposto, o objetivo é que os nossos estudos contribuam para a elaboração de aulas de língua portuguesa que incorporem o gênero discursivo

haicai brasileiro infantil, fornecendo subsídios para aulas mais reflexivas e fundamentadas teoricamente. Agora, vamos à leitura...

## 1 CAMINHO METODOLÓGICO: FAZENDO CIÊNCIA COM HAICAI

Neste capítulo, discorreremos sobre os caminhos metodológicos adotados para esta pesquisa. Na primeira seção, apresentamos a caracterização da pesquisa que possui natureza social, tendo, como filiação, a Linguística Aplicada de abordagem qualitativa. Por sua vez, na segunda seção, tratamos da geração de dados – revisão bibliográfica, análise documental e proposta didática – e dos fios condutores de análise: o conceito de gênero discursivo pelos postulados do Círculo de Bakhtin, com sua didatização pelos estudos dialógicos da linguagem e pelos fundamentos da Pedagogia Histórico-crítica.

### 1.1 CARACTERIZAÇÃO DA PESQUISA

Nossa pesquisa caracteriza-se por ser de natureza social, tendo, como filiação epistemológica, a Linguística Aplicada (LA), pelos construtos da abordagem qualitativa. A LA se preocupa com as questões sociais. Tomaselli e Lucena (2017, p. 4) apontam que a LA considera as “ações situadas nos cenários de uso da linguagem, desenvolvidas de forma reflexiva e crítica, investigando problemas específicos”. Nessa ótica, preconizamos um olhar investigativo aos gêneros discursivos, especificamente ao haicai brasileiro infantil, para o qual propomos elaborar uma proposta didática que englobe as práticas discursivas.

Ainda sobre a LA, é possível considerar que, ao longo dos últimos anos, vem “contribuindo com discussões sobre problemas ligados tanto a questões de poder e de desigualdade, quanto a questões de ensino e aprendizagem de línguas” (Tomaselli; Lucena, 2017, p. 4).

Nessa perspectiva, é que caracterizamos nossa pesquisa epistemologicamente ancorada nos estudos da LA: para trazer subsídios para o ensino de língua portuguesa, ao qual este estudo debruça-se. Como defende Moita Lopes (2006), a LA não procura resolver ou solucionar os problemas com os quais se defronta, mas problematizá-los, criar alternativas nos diferentes contextos de uso da linguagem. Assim sendo, pensar em uma proposta didática que abarque as práticas discursivas

a partir do gênero discursivo haicai brasileiro infantil consiste também em refletir sobre práticas de linguagem significativas. Nesse aspecto, Moita Lopes (2006) afirma:

A necessidade de repensar outros modos de teorizar e fazer LA surge do fato de que uma área de pesquisa aplicada, na qual a investigação é fundamentalmente centrada no contexto aplicado (cf. Moita Lopes, 1998 e Gibbons et ali, 1994) onde as pessoas vivem e agem, deve considerar a compreensão das mudanças relacionadas à vida sociocultural, política e histórica que elas experienciam (Moita Lopes, 2006, p. 21).

Moita Lopes (2006, p. 102) considera que a LA “tem como objetivo fundamental a problematização da vida social, na interação de compreender que as práticas de linguagem têm papel crucial”. Assim sendo, esta pesquisa caracteriza-se por ser de natureza social, definida por Richardson (2012) como:

Uma modalidade de transformar dados qualitativos em elementos quantificáveis, bastante empregada por pesquisadores, consiste em utilizar como parâmetros emprego de critérios, categorias, escalas de atitudes ou, ainda, identificar com que intensidade, ou grau, um conceito, uma atitude, uma opinião se manifesta (Richardson, 2012, p. 80).

Como já apresentado anteriormente, caracterizamos este estudo no campo da Pesquisa Social, que tem, como argumenta Gil (1999, p.42), como objetivo fundamental, “descobrir respostas para problemas mediante o emprego de procedimentos científicos”. Ainda nesse sentido, compreendemos que a Pesquisa Social permite a “obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social” (Gil, 1999, p. 42). Compreendida também pelo autor dentro da realidade social, que diz respeito aos múltiplos relacionamentos do homem tanto entre si como com instituições sociais.

Acerca da pesquisa qualitativa, Flick (2009, p. 20) aponta que: “a pesquisa qualitativa é de particular relevância ao estudo das relações sociais devido à pluralização das esferas de vida”. Além disso, de acordo com Richardson (2012), sobre a pesquisa qualitativa:

podemos afirmar que, em geral, as investigações que se voltam para uma análise qualitativa têm como objeto situações complexas ou estritamente particulares. Os estudos que empregam uma metodologia qualitativa podem descrever a complexidade de

determinado problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais, contribuir no processo de mudança de determinado grupo e possibilitar, em maior nível de profundidade, o entendimento das particularidades do comportamento dos indivíduos (Richardson, 2012, p. 80).

Ainda nesse viés, Bortoni-Ricardo (2008, p. 41), ao refletir sobre a pesquisa qualitativa para os estudos voltados ao trabalho pedagógico, indica que os pesquisadores dessa área estão “mais interessados no processo do que no produto”. A autora aponta também que “é tarefa da pesquisa qualitativa de sala de aula construir e aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos” (Bortoni-Ricardo, 2008, p. 42).

Dessa forma, compreendemos que nossa pesquisa está inserida também no campo da pesquisa qualitativa, pois busca primeiramente identificar como o gênero discursivo haikai brasileiro infantil é trazido ou não pelos documentos educacionais, bem como contribuir com uma proposta didática para o ensino de língua portuguesa que abarque todas as práticas discursivas.

Compreendemos que cada objetivo específico da nossa pesquisa implica um procedimento metodológico para a geração de dados. Sobre esses procedimentos, Gil (2002) afirma:

O elemento mais importante para a identificação de um delineamento é o procedimento adotado para a coleta de dados. Assim, podem ser definidos dois grandes grupos de delineamentos: aqueles que se valem das chamadas fontes de “papel” e aqueles cujos dados são fornecidos por pessoas. No primeiro grupo, estão a pesquisa bibliográfica e a pesquisa documental. No segundo, estão a pesquisa experimental, a pesquisa *ex-postfacto*, o levantamento e o estudo de caso (Gil, 2002, p. 43).

Assim, nosso percurso metodológico e os instrumentos de geração de dados estão divididos em três passos, uma vez que cada um deles corresponde a um objetivo específico supramencionado. Os passos são: revisão bibliográfica, análise documental e proposta didático-metodológica.

A revisão bibliográfica corresponde ao primeiro objetivo específico, que compreende revisar os estudos voltados ao gênero discursivo haikai brasileiro infantil no ensino de língua portuguesa. No entanto, tendo em vista os poucos estudos que

se tem sobre o tema, também revisamos questões relacionadas ao poema. Considerando, neste sentido, como aponta a pesquisa de Lunardelli (2021), a pouca visibilidade dada ao gênero haicai e haicai brasileiro infantil, no que diz respeito às pesquisas voltadas a esses gêneros discursivos, nessa etapa, realizamos uma revisão da literatura no que tange ao tema da presente pesquisa.

No segundo passo, que diz respeito à análise documental, nos detemos nos documentos educacionais que regem o ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental. Primeiramente, aqueles de nível federal e estadual, sendo respectivamente, a Base Nacional Curricular Comum (BNCC) e Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), em seguida, os de nível municipal: o Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, o Planejamento Anual elaborado pela Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu e, por fim, o livro didático *Ápis* de Língua Portuguesa do 1º ao 5º ano, adotado pelo município.

O intuito dessa análise documental é, portanto, compreender se os documentos educacionais trazem o haicai/ haicai brasileiro infantil como gênero a ser trabalhado nos anos iniciais do ensino fundamental e, em caso afirmativo, como são considerados por eles. Ademais, com relação ao livro didático, cabe identificar como é realizado o trabalho com o gênero aqui estudado, além de analisar como são feitos os encaminhamentos didáticos, se há um trabalho que abranja todas as práticas discursivas (oralidade, leitura, escrita e análise linguística/semiótica).

Finalmente, o terceiro passo diz respeito à elaboração da proposta didático-metodológica, a partir do gênero discursivo haicai brasileiro infantil, com a intenção de desenvolver um trabalho em sala de aula no qual haja um aprofundamento das práticas discursivas e, desse modo, um trabalho com gênero discursivo dentro de sua concepção bakhtiniana, isto é, o concebendo como enunciados relativamente estáveis produzidos em todos os campos da nossa vida com o intuito de comunicar-se. Em outras palavras, a proposta didática tem como finalidade propiciar ao docente esse caminho para o trabalho com o gênero discursivo, buscando sempre o diálogo com o outro.

Para tanto, inspiramo-nos na Pedagogia Histórico (Saviani, 2011; Galvão; Lavoura; Martins; 2019) e nas propostas didáticas que contemplam as específicas para os gêneros do discurso (Lunardelli, 2021; Rojo; Barbosa, 2015; Menegassi; Fuza;

Angelo, 2022; Zappone, 2022).). Discorreremos mais profundamente no capítulo seguinte.

Passemos à seção seguinte, na qual tratamos sobre como ocorreu a geração de dados, bem como os fios condutores de análise desta pesquisa.

## 1.2 A GERAÇÃO DE DADOS E OS FIOS CONDUTORES DE ANÁLISE

A geração de dados encaminha-se em três etapas, com os seguintes procedimentos: i) revisão da literatura: estado da arte dos gêneros poéticos e análise bibliográfica; ii) análise documental; e iii) proposta didática ancorada na perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso e nos fundamentos didáticos da Pedagogia Histórico-crítica.

A primeira etapa corresponde ao objetivo específico 1: *Revisar a literatura concernente aos estudos sobre os gêneros discursivos e gêneros poéticos pela perspectiva do Círculo de Bakhtin*. Ela tem, como procedimento para geração de dados, a revisão da literatura: estado da arte e análise bibliográfica; para tanto, são utilizadas, inicialmente, as seguintes referências: Bakhtin (2016), Volochínov (2013), Volóchinov (2017; 2019). Além disso, selecionamos autores brasileiros que pesquisam sobre o Círculo de Bakhtin e discorrem dentro de uma perspectiva didática, uma vez que nosso estudo versa sobre a didatização do gênero discursivo. Desse modo, recorreremos a uma perspectiva didática dos conceitos do Círculo de Bakhtin. São esses autores: Padilha (2005), Vedovato e Perfeito (2010), Acosta-Pereira (2012), Costa- Hubes (2017), Polato (2017) e Lunardelli (2020).

Assim sendo, nessa primeira etapa, a análise bibliográfica faz-se essencial para compreendermos como os gêneros discursivos são compreendidos pelo Círculo de Bakhtin, para, desse modo, apresentar uma proposta didática ancorada nos alicerces bakhtinianos, dentro de uma vertente dos conceitos bakhtinianos para a didatização do gênero discursivo.

Ainda salientamos que, nessa etapa, exploramos a transição da teoria bakhtiniana enquanto conceito teórico para sua aplicação didática. Como sabemos, os integrantes do Círculo de Bakhtin não planejavam ensinar ou didatizar seus conceitos. Entretanto, suas reflexões e construções teóricas ultrapassaram as

barreiras da teoria e foram pensadas e aplicadas por autores posteriores. Por isso, voltamo-nos aos autores brasileiros que exploraram a teoria bakhtiniana dentro do campo didático. Sendo assim, justificamos que nosso estudo é baseado em conceitos bakhtinianos dentro de uma perspectiva pedagógica que tem sido desenvolvida ao longo do tempo por autores que sucederam o Círculo de Bakhtin.

A segunda etapa corresponde ao objetivo específico 2: *Identificar, nos documentos que regem o ensino de língua portuguesa e nos livros didáticos da rede municipal de Foz do Iguaçu, como é considerado o gênero discursivo haicai brasileiro infantil, ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental*. Essa etapa tem, como procedimento para a geração de dados, a análise documental. Seguem-se os documentos a serem analisados: Base Nacional Curricular Comum (BNCC) em nível federal (Brasil, 2018), Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP) em nível estadual (Paraná, 2019), Currículo da Associação dos Municípios do Oeste do Paraná (AMOP, 2020) e Planejamento Anual elaborado pela Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu (SMED, 2022) em nível municipal, bem como o livro didático adotado pelo município. Resumimos os documentos no quadro a seguir:

**QUADRO 1** – Documentos em análise

<b>NÍVEL FEDERAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Base Nacional Comum Curricular (2018);</li> </ul>
<b>NÍVEL ESTADUAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Currículo da Rede Estadual Paranaense (2019);</li> </ul>
<b>NÍVEL MUNICIPAL</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planejamento trimestral elaborado pela Secretaria Municipal da Educação de Foz do Iguaçu do 1º ao 5º ano (2022);</li> <li>• Livro didático de Língua Portuguesa da coleção ÁPIS do 1º ao 5º ano (2017).</li> </ul>

**FONTE:** A autora

Analisamos, primeiramente, os documentos que regem o ensino de Língua Portuguesa em nível nacional (BNCC) e estadual (CREP) e, posteriormente, em nível municipal (AMOP e SMED), bem como o livro didático adotado pela rede municipal, a fim de identificarmos se é apresentado ou não o gênero discursivo haicai brasileiro infantil nesses documentos.

Para atender ao último objetivo específico: *Propor caminhos didáticos para o ensino do gênero discursivo haicai brasileiro infantil para as turmas do 4º ano do ensino fundamental I*, o procedimento metodológico adotado é a elaboração de uma

proposta didática ancorada na perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso e nos fundamentos didáticos da Pedagogia Histórico-crítica.

Nessa conjectura, pensamos a proposta didática como um direcionamento para o trabalho com os gêneros discursivos, especificamente, com o gênero discursivo haicai brasileiro infantil, no intuito de demonstrarmos, dentro da perspectiva do Círculo de Bakhtin, caminhos possíveis para a didatização desse gênero discursivo.

A seguir, apresentamos um quadro explicativo com as etapas e procedimentos da pesquisa, para cada objetivo específico:

**QUADRO 2 – Etapas da pesquisa**

<b>ETAPA</b>	<b>PROCEDIMENTOS</b>	<b>OBJETIVOS</b>
Etapa 1	Revisão bibliográfica	Objetivo específico 1 Revisar a literatura concernente aos estudos sobre os gêneros discursivos e poéticos pela perspectiva do Círculo de Bakhtin.
Etapa 2	Análise documental	Objetivo específico 2 Identificar, nos documentos que regem o ensino de língua portuguesa e nos livros didáticos da rede municipal de Foz do Iguaçu, como é considerado o gênero discursivo haicai brasileiro infantil, ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental.
Etapa 3	Proposta didática ancorada na perspectiva bakhtiniana dos gêneros do discurso e nos fundamentos didáticos da Pedagogia Histórico-crítica	Objetivo específico 3 Propor caminhos didáticos para o ensino do gênero discursivo haicai brasileiro infantil para as turmas do 4º ano do ensino fundamental I.

**FONTE:** A autora

Com relação aos fios condutores de análise, nossa pesquisa está ancorada nos estudos bakhtinianos. No entanto, ao longo da dissertação, transitamos por diferentes autores, em alguns momentos pelos clássicos, escritos do próprio Círculo, mas também por autores brasileiros como: Padilha (2008), Vedovato e Perfeito (2010), Acosta-Pereira (2012), Costa- Hubes (2017) e Lunardelli (2020).

Dito isso, Bakhtin (2016) afirma que todos os inúmeros campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem, em que o emprego da língua se dá por

meio dos enunciados. Nesse sentido, o autor considera que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2016, p.12).

Ao considerar o ambiente escolar, é importante ressaltar que o contato com diferentes gêneros discursivos pode enriquecer a compreensão dos estudantes acerca da função social da língua. A linguagem não é um elemento isolado e sem significado, mas sim uma prática social oriunda da necessidade de comunicar-se com o outro. Ademais, possibilita o contato com as diversidades comunicativas propiciadas pelos gêneros discursivos, pois, como defende Bakhtin (2016),

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada da multifacetada atividade humana e porque cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade (Bakhtin, 2016, p. 12).

Alicerçado em Bakhtin (2016), consideramos o ser expressivo e falante, logo, comunicamo-nos por meio de gêneros discursivos, sendo “tão diversos quanto às situações de produção” (Lunardelli, 2020, p. 117). Nesse viés, corroboramos com Costa-Hübes:

Nessa compreensão reside a ideia de que se queremos estudar a linguagem e sua manifestação viva, precisamos, antes de tudo, olhar para o sujeito que planeja, projeta, organiza e manifesta seu discurso, o qual se concretiza em texto-enunciados (Costa-Hübes, 2017, p. 553).

Isso posto, nossos estudos estão ancorados na filosofia da linguagem bakhtiniana, como defende Costa-Hübes (2017, p. 552): “estamos assumindo o desafio de refletir sobre o objeto de estudo que orienta as pesquisas nessa área e sobre o método que organiza as investigações”.

Assim sendo, direcionamos nosso olhar ao gênero discursivo haicai brasileiro infantil com o intuito de configurarmos dentro da perspectiva bakhtiniana as dimensões extraverbal e verbovisual. Para Costa-Hübes (2017, p. 557), a dimensão extraverbal “é tão importante para o enunciado quanto seus elementos expressos, materializados, que podemos perceber visualmente”. Compreender a dimensão social

da escrita do gênero discursivo haicai brasileiro infantil é parte fundamental para dialogarmos com os textos-enunciados<sup>2</sup>. A autora ainda esclarece:

é importante que a ênfase da análise recaia sobre o lugar social ocupado por esse sujeito, sua posição axiológica, o contexto que o envolve, a cultura que nele se projeta, as atitudes valorativas que assume, seu modo de compreensão da vida social, enfim, sua postura autoral assumida no texto-enunciado que produz (Costa-Hübes, 2017, p. 554).

Ponderamos a importância dessas discussões quando se leva os gêneros discursivos para o espaço escolar, especialmente o gênero discursivo haicai brasileiro infantil, sobre o qual se debruça esta pesquisa, com o intuito de construirmos uma compreensão dialógica dos textos-enunciados desse gênero.

No que tange ao aspecto verbovisual, Bakhtin (2016) destaca os elementos constituintes do gênero: conteúdo temático, construção composicional e estilo. Ainda de acordo com Costa-Hübes (2017), conteúdo temático, ou tema de enunciação, diz respeito à finalidade discursiva do gênero, o projeto de dizer do sujeito. Como reflete a autora (2017, p. 560), “falar do conteúdo temático é refletir sobre os elementos contextuais que se apresentam na composição do texto-enunciado”.

Já a construção composicional são os elementos que organizam estruturalmente o enunciado, porém, não de maneira rígida, considerando que os gêneros têm, como característica, a fluidez e a dinamicidade. Conforme Acosta-Pereira (2012):

[...] a construção composicional de um gênero é responsável pela organização material do enunciado. Contudo, apesar de determinar a forma do enunciado, a composicionalidade não pode apenas ser compreendida por essa característica, à medida que o gênero não pode ser reduzido a sua unidade formal (Acosta-Pereira, 2012, p. 43).

Assim sendo, em linhas gerais, a construção composicional pertence à materialidade do gênero, como ele organiza-se estruturalmente, no entanto, tendo em vista o estilo do autor ao escrever determinado texto-enunciado. Mesmo ao escrever

---

<sup>2</sup> Por texto-enunciado, entendemos o texto a partir de sua natureza dialógica, pois é sempre construído em resposta a outros textos e responde a outros enunciados, isto é, “ao considerarmos um texto-enunciado como ponto de partida para uma pesquisa em ciências humanas, estamos, antes de tudo, olhando para sujeito(s) que, em determinado momento sócio-histórico e ideológico, ancora(m) sua intenção enunciativa, validando, assim, o projeto de dizer” (Costa-Hübes, 2017, p. 552).

um texto-enunciado que pertença a um gênero discursivo que possua suas próprias características estruturais, o autor poderá fazer uso de elementos linguísticos, visuais etc. que poderão, assim, distanciar o gênero das suas características estruturais elementares; por isso, Bakhtin (2016) defende que os gêneros discursivos são relativamente estáveis.

Sobre o estilo, podemos definir como as marcas linguístico-enunciativas adotadas para a escrita do texto-enunciado, que seriam as formas da língua. Corroboramos com Costa-Hübes (2017):

Por formas da língua entendemos os recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais (em enunciados verbais); ou cores, figuras, imagens, tamanho das letras etc. (em gêneros multimodais), selecionados pelo autor do texto-enunciado em função do que dizer, para quem, quando, onde, por que, ou seja, em função da dimensão extraverbal (Costa-Hübes, 2017, p. 561).

Definidos os elementos constituintes dos gêneros discursivos, voltamos o nosso olhar aos gêneros poéticos, objeto de estudo em nossa pesquisa. Padilha (2008), ao refletir sobre os gêneros poéticos, aponta:

Trata-se, pois, de uma manifestação verbal elaborada a partir de uma esfera específica, o que lhe dá contornos próprios, que podem ser recuperados pela análise de três elementos: a avaliação de um determinado *conteúdo temático*, em um certo momento, *o estilo verbal* e a *construção composicional*. No sentido bakhtiniano, estes elementos comportariam o *todo do enunciado*, caracterizando o *gênero do discurso* (Padilha, 2008, p. 13).

É nesse viés que nossa pesquisa busca identificar esses elementos constituintes do gênero haicai brasileiro infantil. Para tanto, corroboramos com Vedovato e Perfeito (2010) sobre os gêneros discursivos:

a organização e “as formas” que assumem os gêneros discursivos incorporam valores de determinadas épocas e contextos. Também por isso, não existem em número limitado, haja vista que respondem ao movimento externo dos sujeitos na linguagem (Vedovato; Perfeito, 2010, p. 2).

Como defendido pela autora, os gêneros discursivos têm, como característica, esse diálogo com o meio social, cultural e com os sujeitos. Portanto, “é possível que,

em certos momentos da história, alguns apareçam, enquanto outros deixem de existir ou se transformem” (Vedovato; Perfeito, 2010, p. 2).

Nessa perspectiva, compreendemos o gênero haicai, que teve sua origem no Japão e foi levado aos mais diversos países até chegar ao Brasil. Lunardelli (2020), pautada nos estudos de Goga (1988), sublinha que os haicais chegaram às terras brasileiras por duas vias:

a primeira via pelos imigrantes nipônicos, trazendo o *haiku* original em suas bagagens e em seu *savoir-faire*<sup>3</sup>. A segunda via por poetas portugueses, franceses e ingleses, com o *haiku* já trazido, renovado, inovado no Ocidente (Lunardelli, 2020, p. 147).

Configura-se como gênero discursivo, mantendo algumas características e ao mesmo tempo criando novas, assim, alicerçado nas pesquisas da autora, podemos afirmar a existência do haicai brasileiro:

Seguindo a perspectiva bakhtiniana, defendemos a presença de um haicai brasileiro, configurado pelo conceito de gêneros discursivos, denominado gênero discursivo haicai brasileiro – e mesmo nomeado e caracterizado, não se pretende definitivo nem totalizado. (Lunardelli, 2021, p. 493).

A autora, fundamentada nos estudos de Franchetti (1990)<sup>4</sup>, identifica “três tendências do haicai brasileiro: as correntes de Nempuku Sato, a guilhermina e a livre, de propagação leminskiana” (Lunardelli, 2021, p. 493). Essas tendências são mais detalhadas no capítulo seguinte.

É necessário ressaltarmos alguns autores que produzem haicais brasileiros infantis atualmente, como informa Lunardelli (2021, p. 498): “citemos, por exemplo: Ângela Leite de Souza (1996), Edméa Campbells (2009), Maria Valéria Rezende (2011), Zivaldo (2013) e Álvaro Posselt (2016; 2018)”.

Campos (2017) analisou quatro autores/livros de haicais brasileiros infantis distintos, são eles: *Os hai-kais do Menino Maluquinho* (2013), de Zivaldo; *No risco do caracol* (2011), de Maria Valéria Rezende; *No oco do toco* (2009), de Edméa Campbells; e *Três gotas de poesia* (1996), de Ângela Leite de Souza.

<sup>3</sup> Competência adquirida pela experiência em resolver problemas específicos de um trabalho; perícia, habilidade. Acessado em: <https://www.dicio.com.br/savoir-faire/> em 15 de ago. 2021.

<sup>4</sup> Referência: FRANCHETTI, Paulo. **Haikai**: antologia e história. Campinas: Ed. Unicamp, 1990.

De acordo com a autora, nas obras analisadas, perpassam características das três tendências do haicai brasileiro supramencionadas, porém, têm, como elemento novo e essencial, a ludicidade. Campos (2017) observa que o estudo foi inicial e viabiliza a necessidade de pesquisas mais aprofundadas sobre o tema, bem como procuramos realizar em nossa pesquisa aqui apresentada.

Assim sendo, para a elaboração da didatização do gênero discursivo haicai brasileiro infantil para as turmas de 4º ano do ensino fundamental I, entendemos a linguagem pelos pressupostos dos estudos dialógicos da linguagem brasileiros, que a compreendem como mutável, concebida a partir da interação discursiva, sendo ininterrupta, dialógica, construída por meio do ato de comunicar-se com o outro.

Nesse viés, tais estudos, desenvolvidos a partir do pensamento do Círculo de Bakhtin, consideram que “o sentido é proveniente das relações dos interlocutores nas manifestações discursivas, as quais acontecem dentro de um processo de interação verbal” (Kraemer; Lunardelli; Costa-Hübes, 2020, p. 63). Dessa forma, como postulam as autoras:

A língua(gem) é constituída por vozes sociais, que dialogam ininterruptamente, de maneira dialética e responsiva, relacionando-se sempre com outros discursos que representam semioticamente o mundo, em perspectiva ideológica constante (Kraemer; Lunardelli; Costa-Hübes, 2020, p. 64).

Para propor caminhos à didatização do gênero discursivo haicai brasileiro infantil, nossa pesquisa também está fundamentada na Análise Linguística de base Dialógica (ALD). Nas palavras de Polato (2017),

seus objetivos tanto são pragmático-pedagógicos como sociais, pois a Análise Linguística de estatuto dialógico visa que os sujeitos-alunos participantes da organização social alcancem a compreensão da configuração axiológica das situações sócio-históricas e ideológicas amplas e imediatas de interação, em uma abordagem especialmente interessada no evento de interlocução demarcada, lugar onde o uso da língua ultrapassa domínios cognitivos, por estar circunscrito à especificidade das relações sociais constituídas, nas quais se funda a enunciação (Polato, 2017, p. 198).

Em linhas gerais, a ALD direciona o caminho didático-metodológico, o qual delineamos em nossa proposta didática. Corroboramos com a autora ao refletir que

nos termos do processo de ensino e aprendizagem da língua(gem), isso significa que quanto mais os textos se apresentarem carregados de valorações conscientes que demarcam posicionamentos autorais e estilísticos fortes, claros e tensionados, de forma que os objetos sociais do discurso sejam revalorados a partir do todo do acabamento estético do enunciado, mais haverá possibilidades e necessidade de as pessoas compreenderem, com propriedade, o que está sendo dito e logo a isso responderem ativa e efetivamente. (Polato, 2017, p. 198).

É necessário ressaltar, por fim, que nossa pesquisa está inspirada pelos fundamentos didáticos da Pedagogia-Histórico-crítica (PHC), que tem, como precursor, Dermeval Saviani. Sobre a PHC, o autor escreve:

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão *pedagogia histórico-crítica* é empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (Saviani, 2011, p. 76).

Saviani (2011, p. 11), a partir da perspectiva da PHC, avalia que a educação tem papel transformador na sociedade, pois a considera “um fenômeno próprio dos seres humanos” sendo o que nos diferencia dos demais seres vivos, logo, “o homem precisa construir continuamente sua própria existência”. Nesse sentido, “escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2011, p. 14). Sobre essa teoria metodológica adotada, apresentamos mais detalhadamente no capítulo 4, último capítulo desta dissertação.

Salientamos que nossa pesquisa, ancorada nos fundamentos teóricos aqui mencionados, compreende os gêneros discursivos em uma perspectiva bakhtiniana, como defendemos ao longo dessa seção. Finalmente, para as questões didáticas, alicerçamo-nos na Pedagogia-histórico-crítica que contribui para uma prática docente que compreende o poder transformador da educação. Dito isso, avancemos ao capítulo seguinte.

## **2 CAMINHO TEÓRICO: PERCORRENDO ROTAS POÉTICAS**

Este capítulo foi dividido em duas grandes seções. A primeira seção apresenta conceitos relevantes do Círculo de Bakhtin para esta pesquisa, relacionando-os com as abordagens de autores brasileiros que os discutem em uma perspectiva didática. Além disso, exploramos os gêneros poéticos à luz do Círculo e como isso se relaciona com nossa investigação.

Na segunda seção, discutimos as origens históricas do haikai japonês e seu percurso até o Brasil. Posteriormente, apresentamos pesquisas referentes à configuração do haikai brasileiro e do haikai brasileiro infantil.

### **2.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA: TEORIA BAKHTINIANA PARA OS VERSOS DO HAICAI**

Nesta seção, apresentamos os pressupostos bakhtinianos, transitando pelos conceitos fulcrais desenvolvidos pelo Círculo. Além disso, incluímos a contribuição de autores brasileiros que analisam esses conceitos no campo didático, a fim de enriquecer ainda mais nossa compreensão dentro de uma perspectiva da didatização, pelos estudos dialógicos da linguagem brasileiros. Nossa intenção é fornecer uma visão ampla desses conceitos para que possamos incorporá-los posteriormente em nossa proposta didática, desenvolvida no último capítulo desta dissertação.

#### **2.1.1 O Círculo de Bakhtin: o haikai como texto-enunciado**

Para iniciarmos nossas reflexões, é fundamental compreender que as bases materialistas da concepção de linguagem adotada pelo Círculo permeiam um contexto sócio-histórico pós-revolucionário e ainda entender que a construção dos escritos se realizou por diversas mãos, por meio do diálogo entre diversos estudiosos. Brait (2010) reflete que “compreender o que se domina pensamento bakhtiniano significa percorrer um caminho que envolve não apenas o indivíduo Bakhtin, mas um conjunto

de intelectuais, cientistas e artistas que, especialmente nas décadas de 1920 e 1930, dialogaram em diferentes espaços políticos, sociais e culturais (Brait, 2010, p. 15). Desse modo, devemos considerar que a construção do pensamento linguístico naquele contexto contribuiu de maneira substancial para que se desenvolvesse a valoração do uso da linguagem como um ato responsivo e coletivo.

Face a isso, permeia o conceito de enunciado como fenômeno histórico, cultural e social. Assim, o enunciado emerge “sempre e necessariamente num contexto cultural saturado de significados e valores e é sempre um ato responsivo” (Faraco, 2009, p. 25). Oliveira (2020), alicerçada nos estudos bakhtinianos, aponta que

(...) todo enunciado constitui-se de uma forma composicional, cujo funcionamento principal seria o de organizar, na materialidade linguística gráfica ou oral, valores e sentidos prefigurados da forma arquitetônica constitutiva da intenção discursiva do autor enunciadador. Ao ser portador de valor, uma avaliação social, a qual determina a escolha das palavras e sua forma composicional, o enunciado concreto reflete e refrata valorações sociais com uma duração mais longa, mais profunda, - o grande tempo - ou uma vida mais curta - o pequeno tempo- dizendo respeito às vezes ao tema do dia, da hora, do momento (Oliveira, 2020, p. 56).

Bakhtin (2016) defende que todos os campos da atividade humana estão diretamente ligados ao uso da linguagem, logo, as formas em que ela aparece são tão multiformes quanto esses diferentes campos. Em outras palavras, o autor define que “o emprego da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo de atividade” (Bakhtin, 2016, p. 11). Esses enunciados refletem as condições específicas e finalidades, não só pelo seu conteúdo, mas também pela linguagem adotada, como pela sua construção composicional.

Nessa perspectiva, ao direcionarmos-nos ao campo didático, ao levar textos para a sala de aula e partir do conceito de enunciado desenvolvido pelo Círculo, torna-se indispensável que nossos estudantes compreendam que, ao partirmos desse pressuposto, compreendemos o uso real da língua. Devemos considerar a linguagem, o contexto de produção e a composição, pois cada enunciado possui elementos em sua construção que o tornam único, conforme mencionado anteriormente. Diante disso, ao nos direcionarmos ao haicai brasileiro infantil, objeto de estudo nesta

pesquisa, é indispensável que, partindo de nosso pressuposto teórico, situado aqui, o texto seja compreendido dentro da concepção de que se trata de um enunciado.

Nesse contexto, é possível inferir que o enunciado constrói-se por meio das relações do ser com o outro, nesse encontro dialógico; assim, não há enunciado isolado, pois se trata sempre de um ato responsivo, ou seja, não há primeira nem última palavra, mas um elo na cadeia enunciativa, em que se alternam os enunciados, pois, como defende Bakhtin (2016):

O enunciado é um elo na cadeia da comunicação discursiva e não pode ser separado dos elos precedentes que o determinam tanto de fora quanto de dentro, gerando nele atitudes responsivas diretas e ressonâncias dialógicas. Entretanto, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos subseqüentes da comunicação discursiva (Bakhtin, 2016, p. 62).

Em outras palavras, o enunciado não está ligado apenas aos elos precedentes, mas também aos posteriores. Bakhtin (2016) explica que um traço essencial do enunciado é seu direcionamento a alguém, ou melhor, endereçamento, isso porque, quando produzimos um enunciado, de alguma forma ele está direcionado a alguém, podendo ser a um indivíduo, ao coletivo ou ainda ser a um outro indefinido, ou seja, nem sempre o destinatário do enunciado será concreto, ele pode ser também não concretizado. Desse modo, o autor esclarece que

Todas essas modalidades e concepções do destinatário são determinadas pelo campo de atividade humana e da vida a que a tal enunciado se refere. A quem se destina o enunciado, como falante (ou o que escreve) percebe e representa para si os seus destinatários, qual é a força e a influência deles no enunciado – disto dependem tanto a composição quanto, particularmente, o estilo do enunciado (Bakhtin, 2016, p. 63).

Dessa forma, o estudioso entende que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominados *gêneros do discurso*” (Bakhtin, 2016, p. 12, grifos do autor). Ao refletirmos sobre os gêneros do discurso defendidos por Bakhtin e seu Círculo, vemos a existência de uma diversidade discursiva: “porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa

atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 12).

Nessa perspectiva, Rojo e Barbosa (2015), ao refletirem sobre os gêneros discursivos dentro da nossa realidade comunicativa, afirmam que eles “permeiam nossa vida diária e organizam nossa comunicação. Nós os conhecemos e utilizamos sem nos dar conta disso” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 17). Assim, os enunciados são produzidos dentro das esferas sociais da atividade humana: “[...] a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam); é igualmente através de enunciados concretos que a vida entra na língua” (Bakhtin, 2016, p. 16-17). Isso significa que as esferas estão diretamente ligadas aos tipos de atividades desempenhadas, assim também os gêneros discursivos que circulam em cada esfera.

Dessa forma, ao levarmos os gêneros discursivos nas aulas de Língua Portuguesa, é essencial que partamos do pressuposto de que estamos lidando com enunciados. E para que o aluno possa compreender a estruturação desses enunciados, é importante que ele tenha acesso às dimensões históricas, sociais e culturais que os moldaram. Somente assim será possível uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Dentro da perspectiva bakhtiniana, os gêneros estão conectados aos campos em que são empregados. Rojo e Barbosa (2015, p. 16) ainda exemplificam que todas as nossas falas estão articuladas em um gênero de discurso: “levantamo-nos pela manhã, damos um bom-dia a nossos filhos; afixamos na geladeira um papel pedindo à diarista que limpe o refrigerador; vemos e respondemos nossos e-mails”. Nesse caminho, é possível identificar em nossa realidade cotidiana o quanto utilizamos de vários gêneros discursivos, tanto orais quanto escritos, para construir nossos enunciados, nos adaptando em cada esfera.

Diante do exposto, ao pensar na inserção do gênero discursivo haicai brasileiro infantil nas aulas de Língua Portuguesa, é necessário observar que, bem como defendido pelas autoras, não são gêneros que circulam apenas dentro da esfera cotidiana, mas sim na esfera artístico-literária. Aprofundaremos essa questão na seção seguinte. No entanto, ao considerarmos que se trata de um enunciado concreto, percebemos que sua construção ocorreu em condições históricas e sociais específicas e, por isso, para que os estudantes compreendam esse gênero discursivo

é indispensável um trabalho reflexivo e fundamentado. Nessa perspectiva, corroboramos com as autoras ao refletirem que

Diferentes modos de vida e circunstâncias ligados às diversas esferas/campos de comunicação, por sua vez relacionados com os vários tipos de atividade humana e determinadas, em última instância, pela organização econômica da sociedade, gerariam tipos temáticos, composicionais e estilísticos de enunciados/textos relativamente estáveis – os **gêneros** (Rojo; Barbosa, 2015, p. 64, grifos das autoras).

Diante do exposto, os sujeitos transitam por diversos gêneros discursivos, ou melhor, somos rodeados pelos enunciados orais/escritos/multimodais<sup>5</sup>, de maneira que todos são diretamente influenciáveis pelas esferas de produção ou circulação; no entanto, a maneira como produzimos ou respondemos esses gêneros do discurso é singular e, ainda, em alguns contextos, não imediato. Faraco (2009), alicerçado nos estudos de Bakhtin, afirma que “cada ser humano ocupa um lugar único e insubstituível, na medida em que cada um responde às suas condições objetivas de modo diferente de qualquer outro” (Faraco, 2009, p. 86).

Para o Círculo, os gêneros discursivos são divididos em duas grandes dimensões: extraverbal e verbovisual. O primeiro diz respeito aos aspectos que estão fora do texto, ou seja, aqueles necessários para a compreensão do enunciado, mas que fogem ao verbal. Já o segundo é a construção material do enunciado. Costa-Hubes (2017, p. 557) pontua que “a dimensão extraverbal é tão importante para o enunciado quanto seus elementos expressos, materializados, que podemos perceber visualmente”; em outras palavras, a dimensão extraverbal compreende o sentido atribuído a determinado enunciado, considerando os significados materializados nos signos, isto é, para a compreensão do todo, é necessário, além da materialização do enunciado que se realiza pelos signos, também os sentidos atribuídos que estão fora dessa materialização. Isto é:

Toda ideia precisa, para sua a objetivação, de uma forma, de uma expressão semiótica (palavra, gesto, desenho etc.) que a realize. Delimitando para o campo verbal, todo enunciado pressupõe, necessita de uma língua que o realize. Sem uma expressão material,

---

<sup>5</sup> “Os textos multimodais consistem em textos materializados a partir de elementos advindos dos diversos registros da linguagem (verbal e visual). Quando essa junção acontece, dizemos que o texto é multimodal. Ou seja, ele traz consigo tanto signos alfabéticos (letras, sílabas, palavras e frases), quanto elementos imagéticos e visuais, tais como: cores, formas, formatos etc.” (Silva; Souza; Cipriano, 2015, p. 136).

já não se está mais diante de um enunciado, mas diante de um fenômeno natural, ou seja, um fenômeno não sógnico. No entanto, o enunciado, como um todo de sentido, não se limita apenas a sua dimensão linguística. Para além de uma parte verbal expressa (exprimida, materializada), fazem parte do enunciado, como elementos necessários a sua constituição e a sua compreensão total, isto é, à compreensão do seu sentido, outros aspectos constitutivos do enunciado, que se pode denominar como a sua dimensão extraverbal, ou a sua dimensão social constitutiva (Rodrigues, 2001, p. 21-22).

Compreender o enunciado por intermédio de sua dimensão extraverbal é essencial para entendê-lo como um todo, pois não há como separá-lo do seu contexto social. A formação do enunciado não pode ser vista isoladamente, isso porque desde a sua construção ele é pensado através do todo, tanto pelo seu contexto social quanto pelos seus aspectos linguísticos, isso porque “não se pode compreender o enunciado sem correlacioná-lo com a sua situação social, pois o discurso, como fenômeno de comunicação social, é determinado pelas relações sociais que o suscitaram” (Rodrigues, 2001, p. 20).

Com relação à dimensão verbovisual, entendemos que compreende os elementos constituintes do gênero. São eles: o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional. Por conteúdo temático, Volóchinov (2017) explica: “[...] o tema do enunciado é definido não apenas pelas formas linguísticas que o constituem – palavras, formas morfológicas e sintáticas, sons, entonação –, mas também pelos aspectos extraverbais da situação” (Volóchinov, 2017, p. 228). Costa-Hübes (2017, p. 560) aponta que “o conteúdo temático – ou tema da enunciação – é sustentado pelos condicionantes do extraverbal, pois a partir deles o sujeito organiza seu projeto de dizer, estabelecendo sua unidade de sentido e sua orientação ideológica específica”. Nesse viés, é possível inferirmos que o conteúdo temático não abrange somente o assunto, por assim dizer, mas, além das formas linguísticas, inclui também as infinitas finalidades do enunciado, ou seja, os aspectos extraverbais. Sem esses aspectos,

o enunciado torna-se incompreensível, assim como aconteceria se ele estivesse desprovido de suas palavras mais importantes. O tema do enunciado é tão concreto quanto o momento histórico ao qual ele pertence. *O enunciado só possui um tema ao ser considerado um fenômeno em toda a sua plenitude concreta.* É isso que constitui o tema enunciado (Volóchinov, 2017, p. 228, grifos do autor).

O autor argumenta ainda que, além do tema, há também dentro do enunciado o que denomina de *significação*: “aqueles aspectos do enunciado que são *repetíveis e idênticos a si mesmos* em todas as ocorrências” (Volóchinov, 2017, p. 228, grifos do autor). O estudioso exemplifica que, no enunciado *que horas são?*, o tema é singular porque dependerá do horário propriamente dito em que o enunciado foi construído, a maneira como ele foi dito, a entonação de voz interrogativa, no entanto, esse mesmo enunciado pode se repetir em diversos momentos e contextos diferentes e a sua significação será a mesma.

Dessa maneira, “o tema do enunciado é essencialmente indivisível. *De modo diferente* a significação se decompõe em uma série de significações em conformidade com os elementos linguísticos do enunciado” (Volóchinov, 2017, p. 229, grifos do autor). Isto é, o tema é indissociável do enunciado, mesmo sendo sempre singular, além de ser “*um complexo sistema dinâmico de signos que tenta se adequar ao momento concreto da formação*” (Volóchinov, 2017, p. 229, grifos do autor). Ademais, o autor pontua a impossibilidade de traçar um limite absoluto e mecânico entre tema e significação, pois, nas palavras do autor, “não há tema sem significação, como não há significação sem tema” (Volóchinov, 2017, p. 229).

Em que concerne ao estilo, Bakhtin (2016) afirma que nem todos os gêneros são propícios para a exposição da individualidade do falante, no que tange à estilística. Nesse aspecto, “todo estilo está indissolivelmente ligado ao enunciado e às formas típicas de enunciados, ou seja, os gêneros do discurso” (Bakhtin, 2016, p. 17). Para tanto, o autor pondera que os gêneros mais favoráveis à individualidade são os de literatura e ficção. Aqueles que apresentam condições menos propícias para a individualidade são os “que requerem uma forma padronizada, por exemplo, em muitas modalidades de documentos oficiais, de ordens militares, nos sinais verbalizados de produção, etc.” (Bakhtin, 2016, p. 17). Em cada campo, são empregados gêneros que correspondem às suas condições específicas, logo, “é a esses gêneros que correspondem determinados estilos” (Bakhtin, 2016, p. 18).

Com relação ao estilo, Costa-Hübes (2017) pontua que se trata das escolhas lexicais, sintáticas, semânticas etc. ou seja, as marcas linguísticas do texto, no entanto, sem perder de vista o extraverbal que, segundo a autora, contribui para que tais escolhas sejam feitas. Desse modo, “o estilo não condiz apenas à parte verbal do enunciado; ele corresponde também à sua dimensão social (extraverbal)” (Costa-

Hübes, 2017, p. 273). A autora ainda explica que estilo diz respeito não somente ao adotado por determinado gênero, mas também ao estilo do autor. Alicerçada em Bakhtin (2003)<sup>6</sup>, ela ainda pondera que as próprias escolhas gramaticais de um falante é um ato estilístico, isso porque ao eleger determinada forma gramatical está ao mesmo tempo definindo suas escolhas estilísticas.

Diante do exposto, entendemos que o tema e o estilo são os elementos que definem a construção composicional do gênero e aqui direcionamo-nos às características estruturais dos gêneros do discurso. Contudo, Bakhtin (2016) defende que tais elementos são relativamente estáveis, pois, apesar de as características estruturais poderem ser identificadas, há também as suas variações, isso porque os gêneros discursivos se adaptam aos seus contextos de produção e circulação, podendo adquirir novas características e manter outras. Bakhtin (2016) aponta, portanto, que a construção composicional dos gêneros é flexível, plástica e livre, logo, abrangendo uma diversidade imensurável, podendo ser estável, mas também flexível ao mesmo tempo. Nesse viés, o autor exemplifica:

[...] os diversos gêneros cotidianos breves de saudações, despedida, felicitações, votos de toda espécie, informação sobre a saúde, as crianças, etc. A diversidade desses gêneros é determinada pelo fato de que eles diferem entre si dependendo da situação, da posição social e das relações pessoais de reciprocidade entre os participantes da comunicação: há formas elevadas desses gêneros, rigorosamente oficiais e respeitadas, concomitantes com formas familiares, que ademais apresentam diversos graus de familiaridade, e com formas íntimas (estas diferem das familiares) (Bakhtin, 2016, p. 40).

A partir da exemplificação do autor, entendemos a flexibilidade em que os gêneros são construídos em seus contextos diversificados de produção. Assim, os gêneros discursivos não são “enfocados apenas pelo viés estático do produto (das formas) mas principalmente pelo viés dinâmico da produção” (Rojo; Barbosa, 2015, p. 45).

Além dessas características, é primordial considerarmos o conceito apresentado por Bakhtin (2016) com relação aos gêneros primários e secundários, visto que, para o autor, compreender a diferença entre eles é essencial, pois se trata de uma diferença funcional. Os gêneros primários, também nomeados por Bakhtin

---

<sup>6</sup> BAKHTIN, M. [1979]. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

(2016) de simples, dizem respeito àqueles que “se formam nas condições da comunicação discursiva imediata” (Bakhtin, 2016, p. 15). Sobre os gêneros primários, Rojo e Barbosa (2015) postulam que são aqueles:

[...] que ocorrem em nossas atividades mais simples, privadas e cotidianas, geralmente – mas não necessariamente – na modalidade oral do discurso. São ordens, pedidos, cumprimentos, conversas com amigos ou parentes, bilhetes, certas cartas, interações no Skype, torpedos e *posts* em certos tipos de *blog* (Rojo; Barbosa, 2015, p. 18).

Assim, os gêneros primários têm como característica a construção imediata, criados na comunicação espontânea. Já os gêneros secundários ou complexos surgem de condições mais elaboradas e, assim, mais complexas, são os “romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie [...]” (Bakhtin, 2016, p. 15). Eles podem, na sua formação, incorporar os gêneros primários, logo, “transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade e os enunciados reais alheios” (Bakhtin, 2016, p. 15). Acosta-Pereira (2012), fundamentado nos estudos de Bakhtin, argumenta que os gêneros primários são constituídos em esferas sociais da vida cotidiana, além de serem marcados por ideologias do cotidiano, isto é, “compreende as formas de consciência social, os modos de ver e conceber a realidade centradas e, por sua vez, orientadas para as práticas de interação da vida cotidiana” (Acosta-Pereira, 2012, p. 38). No caso dos gêneros secundários, Rojo e Barbosa afirmam que “podem absorver e transformar os primários em sua composição, assim como a telenovela inclui conversas cotidianas entre seus personagens na trama” (Rojo; Barbosa, 2015, p.18-19). Ademais, como reflete Acosta-Pereira (2012), os gêneros secundários são marcados por ideologias sistematizadas:

(...) a partir de um princípio sócio-histórico e ideológico, os gêneros primários se constituem na comunicação discursiva imediata. Os gêneros secundários surgem nas condições da comunicação cultural mais complexa, mais desenvolvida e organizada. Em outras palavras, como dito anteriormente, os gêneros primários estão ligados às condições e formas de comunicação social determinadas por ideologias do cotidiano e, os gêneros secundários, por sua vez, por ideologias especializadas/sistematizadas (Acosta-Pereira, 2012, p. 39).

Para finalizar, Bakhtin (2016) esclarece que o desconhecimento da natureza do enunciado e de suas peculiaridades redundam “em formalismo e em uma abstração

exagerada, deformada a historicidade da investigação, debilitam as relações da língua com a vida” (Bakhtin, 2016, p. 16).

Imbricados no conceito de enunciado, compreendamos outros conceitos fulcrais do Círculo: ideologia, valoração e cronotopo. Iniciemos pelo conceito de ideologia. Para os estudiosos do Círculo, ideologia e linguagem possuem uma relação intrínseca em que a ideologia se materializa na linguagem. Bakhtin (2016, p. 91, grifos do autor) esclarece que “tudo o que é ideológico possui uma *significação*: ele representa e substitui algo encontrado fora dele, ou seja, ele é um *signo*. *Onde não há signo também não há ideologia*”. Partindo desse pressuposto, todo signo é ideológico, isso porque surge das relações sociais e histórico-culturais, pois não há signo ideológico sem as construções sócio-históricas em que a linguagem é criada e significada.

Em outras palavras, “o campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação sîgnica* (Bakhtin, 2016, p. 93, grifos do autor). Nessa perspectiva, quando o sujeito organiza essas manifestações discursivas em que materializa por meio dos signos seu modo de comunicação social, ele está na verdade construindo sua linguagem, ou melhor,

A língua(gem), entendida como uma representação simbólica, traduz-se, pois, em um sistema sîgnico social e histórico, em permanente dinamicidade, o qual transcende a finalidade referencial-informativa, pois expressa propósitos, preceitos, normas, costumes, condutas e demais manifestações comuns à natureza da interação verbal, permeado pela *ideologia* (Kraemer; Lunardelli; Costa-Hübes, 2020, p. 68).

Diante disso, o termo ideologia para o Círculo, além de estar diretamente ligado ao signo e linguagem, tendo em vista que há uma fusão desses conceitos ao compreendemos que todos se constroem nas relações sociais dos sujeitos, também remete à “constituição singular do *espírito humano* que se organiza em um conjunto de reflexões e interpretações da realidade social. Também, refere-se à constituição plural do ser humano [...] (Kraemer; Lunardelli; Costa-Hübes, 2020, p. 68, grifos das autoras). Ainda de acordo com as autoras, todo enunciado corresponde a um posicionamento axiológico, quer dizer, como a linguagem surge por meio da interação entre os homens, tem como característica principal as relações sociais, pois é por

meio dessas relações que a linguagem é construída e sua significação ideológica ganha forma.

Portanto, compreender os conceitos bakhtinianos é entender que esses correlacionam-se “com outros conceitos, tais como: signo ideológico, relações dialógicas, projeto discursivo, autor e destinatário, vozes, campos de circulação, gêneros discursivos, tema, dentre outros” (Beloti *et al.*, 2020, p. 111). Nesse viés, para o conceito de valoração, é essencial que, primeiramente, pensemos no projeto enunciativo como uma cadeia que está constantemente interligada, isto é,

Em qualquer situação de interação, os textos enunciados trazem sentidos que retomam e revivem vozes de outros enunciados, para além da oração, tese que já aponta para a compreensão de que nem tudo na língua se dá apenas por ela mesma, mas demanda conceitos, informações valores outros que estão para além da materialidade (Beloti *et al.*, 2020, p. 112).

Segundo as autoras, “não basta aos interlocutores compartilharem o horizonte espacial e o conhecimento da situação, é fundamental o modo como avaliam a situação, valorando-a” (Beloti *et al.*, 2020, p. 117). Dessa maneira, entendemos que valoração é concebida como elemento social, pois exige um olhar do eu para o outro; nas palavras de Faraco (2009): “O **eu** o **outro** são, cada um, um universo de valores. O mesmo mundo, quanto correlacionado comigo ou com o outro, recebe valorações diferentes, é determinado por diferentes quadros axiológicos” (Faraco, 2009, p. 21, grifos do autor).

Em outras palavras, a valoração é concebida como o valor estabelecido pelos interlocutores ao se depararem com determinado enunciado, levando sempre em consideração as questões extraverbais e verbovisuais em que foi construído, ou seja, é o valor dado ao enunciado que passa pelo filtro do universo de valores de cada sujeito: “esses dois centros são diferentes pelas arquitetônicas singulares, todavia, concomitantemente, também estabelecem correlação com o outro na medida em que é através deles (o eu e o outro) que se fundam os momentos concretos do existir” (Beloti *et al.*, 2020, p. 119).

Por fim, temos o conceito de cronotopo, também desenvolvido nos escritos do Círculo. Acosta-Pereira (2012, p. 124, grifos do autor) reflete que “o **cronotopo é a porta de entrada para o estudo dos gêneros**, uma vez que ele funciona como o **centro de organização dos acontecimentos espaço-temporais**”. Isso significa que

cronotopo é o espaço temporal em que determinado enunciado surge, é a sua orientação no tempo e espaço. O autor aponta que Bakhtin “objetiva compreender como o cronotopo reflete e refrata organizações, instituições, esferas, nações e grupos sociais” (Acosta-Pereira, 2012, p. 125).

O conceito de cronotopo foi desenvolvido em um contexto de estudos essencialmente literários; no entanto, “os fundamentos do conceito conforme apresentado por Bakhtin e o Círculo não invalidam suas possibilidades de ampliação para outros gêneros discursivos e outras esferas além da literária” (Acosta-Pereira; Oliveira, 2020, p. 90). Baseado nos estudos de Amorim (2006)<sup>7</sup>, Acosta-Pereira (2012) explica que Bakhtin, ao pensar no tempo e espaço de forma equilibrada, retomou conceitos já estabelecidos como o conceito de cronotopo da Matemática e da Teoria da Relatividade de Einstein, no entanto, concebido dentro da dialogicidade. Assim,

[...] o conceito de cronotopo na perspectiva dialógica não procura compreender o funcionamento estrutural dos corpos, como na Física de Einstein, mas nas relações que os sujeitos possam potencialmente construir e significar uns com os outros no tempo e no espaço (Acosta-Pereira, 2012, p. 125).

Na teoria de Einstein, a grande preocupação está centrada nos corpos físicos, com seu funcionamento estrutural, bem como na variedade de percepções de espaço e tempo considerados individualmente. Já na perspectiva bakhtiniana de cronotopo, o interesse vai além da física e abrange outros domínios de estudo, principalmente a literatura. Leite (2012) reflete sobre essa relação de cronotopo bakhtiniano com o pensamento matemático de Einstein ao apontar que, de fato, Bakhtin o toma emprestado, mas presumir que ele usa de qualquer matematicidade é exagero, pois “o pensador russo critica e se opõe às abstrações matematizadas dos estruturalistas. Bakhtin afirma que a teoria da relatividade é apenas uma “metáfora” da indissolúvel relação entre tempo e espaço na literatura (Leite, 2012, p. 23).

Considerando que o conceito de cronotopo por Bakhtin foi desenvolvido principalmente dentro da literatura, Rodrigues (2001, p. 25) salienta o papel dos cronotopos na constituição do romance:

---

<sup>7</sup> Referência: AMORIM, M. Cronotopo e exotopia. In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 95-115.

Nos limites de uma mesma obra, pode-se encontrar uma grande variedade de cronotopos, que se inter-relacionam: entrelaçam-se, confrontam-se, incorporam-se, sendo que um deles normalmente é predominante. Entretanto, vale salientar que os cronotopos do romance referem-se à assimilação artística que o romance efetua do tempo, do espaço e do homem históricos, isto é, referem-se ao mundo representado/criado na obra (Rodrigues, 2001, p. 25).

Ao pensarmos em um romance e em como o enredo é construído, observamos as diferentes realidades criadas dentro da literatura e que essas são narradas ou contadas de maneira que o leitor consiga acompanhar. Dessa forma, o leitor precisa localizar-se dentro de um tempo-espaço que, muitas vezes, possui configurações diferentes dependendo sempre dessas construções cronotópicas. Ou seja, “dos cronotopos reais do mundo representante originam-se os cronotopos refletidos e *criados* no mundo representado na obra (no enunciado)” (Rodrigues, 2001, p. 25). Há uma relação com o mundo real representante e o mundo real representado na obra. Existem fronteiras de limitação entre esses dois mundos que, apesar de interligados, não são se confundem, pois ambos ocupam seu próprio espaço: “apesar da fronteira que os separa, eles estão ligados um ao outro e estão em constante interação, num processo contínuo de troca, também cronotópico” (Rodrigues, 2001, p. 26).

Nessa seção, discorreremos sobre conceitos fulcrais do Círculo de Bakhtin para nossa pesquisa, como enunciado e gênero, além de ideologia, valoração e cronotopo. Na subseção seguinte, continuaremos os fundamentos do Círculo, discorrendo sobre os gêneros poéticos.

### **2.1.2 Gêneros poéticos: o texto-enunciado em versos**

Avancemos aos gêneros poéticos, sendo necessário conhecer seu percurso histórico, para compreender como esse gênero é concebido e construído ao longo da história e, em seguida, pela perspectiva bakhtiniana, alicerce desta pesquisa. Por fim, dentro de uma perspectiva mais tradicional/ estruturalista, considerar a composição poética em versos, métrica, rima etc.

Stalloni (2001) explica que o texto fundador em matéria de gênero literário é o de Aristóteles, *Poética*. Nele, o filósofo traz pela primeira vez o que ele chama de “espécies”, introduzindo de “maneira brutal a ideia de distinguir categorias e de

descrever, de forma teórica, as regras que as regem. O conceito de “gêneros” aparece isolado, assim, pela primeira vez” (Stalloni, 2001, p. 18). O pensador desenvolve duas distinções essenciais, a primeira é que todas as “espécies” estudadas pela poética definem-se numa *mimese* (imitação), a segunda é que a distinção entre elas pode ser realizada a partir das formas dessa imitação (Stalloni, 2001).

Dessa maneira, dentro de uma visão clássica da poesia, Aristóteles entende-a então como a arte da imitação e, para tanto, pontua duas causas, como apresenta Lunardelli (2020, p. 101): “a primeira diz respeito ao fato de o homem ser um grande imitador desde a sua infância e a segunda é que os homens têm prazer em aprender”. Aristóteles considera os seguintes modos de imitação: “a poesia elevada e nobre, que imita o homem superior – a epopeia e a tragédia –, e a poesia jocosa, que imita o homem inferior – a comédia e a paródia” (Lunardelli, 2020, p. 101).

De acordo com D’Onofrio (1995), Aristóteles faz uma distinção importante entre poesia mélica ou lírica, que seria a palavra cantada, a poesia épica ou narrativa, que seria a palavra “recitada”, e ainda a poesia dramática, que era a palavra “representada”. Desse modo, o autor pontua que o gênero lírico está profundamente ligado à música e ao canto; no entanto, mesmo quando a poesia lírica deixa de ser cantada para ser lida, ela ainda detém alguns aspectos da sonoridade através dos elementos fônicos do poema. Padilha (2005) acrescenta:

[...] à época dos gregos, o “modo” de fazer o poético, ou seja, se a obra estaria em versos ou prosa, não era objeto de reflexão, porque, de fato, as composições em sua maioria eram feitas em versos e eram acompanhadas instrumentalmente. Assim, a separação que temos hoje entre a lírica e as formas narrativas inexistia; tudo, afinal, era um fazer poético, fosse para ser encenado, como no teatro, fosse para ser narrado (Padilha, 2005, p. 49-50).

Avançando um pouco na história, temos outra figura importante quando se trata de compreender o percurso histórico da concepção de poema/poesia, Horácio (65 a.C. – 8 a.C.). Padilha (2005) aponta que o poeta

em sua *Epistula ad Pisones*, propugna a chamada *unidade de tom*, ou seja, cada gênero distintamente possui seus próprios metros, ritmos e conteúdos e o poeta deverá seguir esses preceitos, sem possibilidade de quaisquer hibridismos, em busca da perfeição (Padilha, 2005, p. 50, grifos da autora).

A autora considera que, a partir de Horácio, “os gêneros estarão definitivamente demarcados e assim será por toda a história da teoria literária. As suas colocações, bem como as 50 de Aristóteles, irão influenciar o classicismo, no século XVI, e mesmo correntes de séculos posteriores, XVII e XVIII” (Padilha, 2005, p. 50-51). Porém, na época renascentista, o que observamos é que, ao relerem as obras de Aristóteles, os estudiosos foram em uma direção cada vez mais normativa. Do Renascimento até ao final do século XVII, os gêneros literários terão valor inquestionável. Lunardelli (2020, p. 102) assinala que “a doutrina classicista realizará subdivisões em gêneros maiores e menores, com regras cada vez mais específicas”.

No entanto, ainda ao longo do século XVII, surgiram opiniões divergentes sobre os gêneros, de acordo com Padilha (2005). Os teóricos literários chamaram de “a querela dos antigos e modernos”: o que se tinha eram aqueles que defendiam as regras e moldes greco-latinos e, do outro lado, aqueles que entendiam o aparecimento de novas modalidades e que a rigidez exigida na poesia já não era mais tão indispensável. Posteriormente, no século XVIII, houve o aparecimento do movimento pré-romântico chamado *Sturm und Drang*, “uma tendência crescente à valorização da interioridade do poeta, da individualidade de cada obra, da criação livre e espontânea” (Padilha, 2005, p. 52).

Ao avançarmos na história e adentrarmos o século XIX, observamos a investida de uma visão substancialista dos gêneros e encontramos Ferdinand Brunetière (1849-1906) que, alicerçado no positivismo e nas teorias evolucionistas da época, “conceberá a obra artística como um organismo: os gêneros nasceriam de outros gêneros e se transformariam naturalmente. Umhas espécies, assim como as espécies vivas, seriam “mais fortes”, e sobreviveriam; outras sucumbiriam com o tempo” (Padilha, 2005, p. 53). Isto é, considerando os gêneros por um viés biológico, por assim dizer. Nessa conjuntura, Silva (1986) traz o exemplo da tragédia clássica que sucumbe ante ao drama romântico, bem como acontece diante de uma espécie mais forte. Da mesma forma aconteceria com os gêneros que, em menor ou maior processo evolutivo, seriam transformados em gêneros novos. Nas palavras de Silva (1986, p. 366): “a doutrina de Brunetière traz a marca de uma época dominante culturalmente pelo positivismo e pelo naturalismo”.

Em contrapartida a esse pensamento, temos Benedetto Croce (1886-1952) que, ao refletir poesia e arte, compreende que a força motriz da produção artística é a intuição, isto é, constitui-se pela expressão individual do poeta. Desse modo,

Criticará, portanto, as atitudes que supervalorizam os gêneros literários, como se estes ocupassem o lugar que seria reservado à expressão poética ou às obras de cada artista em seus estilos. Admitirá, contudo, que os gêneros literários podem servir instrumentalmente, como auxiliares na sistematização da história da literatura (Padilha, 2005, p. 53).

A autora ainda pontua que o pensamento de Croce repercute entre os trabalhos de Vossler, do *New Criticism* e dos formalistas russos, em sua fase inicial. Silva (1986, p. 367) afirma que “Croce não nega a possibilidade e legitimidade de se elaborarem conceitos e generalidades a partir da diversidade das criações poéticas individuais”, todavia, Croce também entende que aceitar uma teoria substancialista dos gêneros propicia consequências negativas no plano da crítica literária, pois, na visão do pensador, a poesia deixa de ser a protagonista da história da poesia, passando o seu lugar apenas para os gêneros, isto significa que um poeta, por exemplo, será lembrado como escritor de determinado gênero. Silva (1986) traz o exemplo de Dante que, nessa concepção substancialista, será conhecido pela épica, pela sátira etc. Na visão de Croce, isso compromete e fragmenta a totalidade da obra.

No século XX, a influência de Croce difundiu-se em vários setores da crítica literária, uma vez que a “influência da estética crociana foi reforçada, ao longo do mesmo período histórico, por correntes de crítica formalista de raízes idealistas” (Silva, 1986, p. 370) e ainda negligenciavam os parâmetros institucionais e sistêmicos do fenômeno literário; por outro lado, preocupavam-se sobretudo com a singularidade artística de cada obra. Contudo, o formalismo russo atribuiu uma importância de primeiro plano, ou seja, o principal viés teórico “consiste na afirmação de que a “soledade” e a “singularidade” de cada obra literária não existem” (Silva, 1986, p. 370), isso porque todo texto faz parte do sistema da literatura. Nas palavras do autor:

Os formalistas russos conceberam o gênero literário como uma entidade evolutiva, cujas transformações adquirem sentido no quadro geral do sistema literário e na correlação deste sistema com as mudanças operadas no sistema social, e por isso advogaram uma classificação historicamente descritiva dos gêneros (Silva, 1986, p. 371).

Padilha (2005) pontua que, a partir da década de 1960, foram realizadas diversas teorizações sobre os gêneros literários, umas retomavam velhas considerações, enquanto outras apresentavam novas teorizações. A autora faz um breve resumo sobre alguns trabalhos importantes, porém ressalva que poderia haver perdas, tendo em vista a impossibilidade de citar ou comentar todas as teorizações realizadas durante o século XX. Trazemos o resumo da autora:

[...] os trabalhos de Jakobson, que coloca a função poética como dominante; as considerações histórico-sociais de Lukács; os herdeiros do formalismo no movimento estruturalista e na semiótica literária, como Todorov e Genette; o resgate aristotélico dos críticos de Chicago; a teoria dos modos ficcionais de Northrop Frye; o retorno à consideração histórica na literatura e a reformulação da tríade canônica, por Staiger (Padilha, 2005, p. 57).

De acordo com O’Onofrio (1995, p. 60), na contemporaneidade temos “vários vilões líricos, difíceis de serem claramente delineados, pois oscilam entre a lucidez intelectual e o impulso anárquico”. No entanto, ao nos direcionarmos ao século XXI, observamos uma ruptura com tendências tradicionais e um olhar para o novo. Lima (2020) explica que

é indispensável observar a incidência de escritores que se apropriam de questões fundamentais pertencentes a obras publicadas anos atrás. Esses escritores apresentam uma consciência crítica ao retomar a obra de escritores já consagrados, o que confere um matiz próprio às novas narrativas que têm sido publicadas nas últimas décadas (Lima, 2020, p. 65).

Ao olharmos para a literatura contemporânea brasileira, a autora considera que, ao olhar temas do passado, a intenção é a partir desses criar novas perspectivas que permitam “a maior compreensão de traços culturais e sociais do presente” (Lima, 2020, p. 66). Nesse cenário, compreendemos que o caminho da literatura é o mesmo da construção da sociedade como um todo, pois quando a entendemos como parte cultural e histórica, também a significamos como parte da própria sociedade. Desse modo, consideramos que a produção literária acompanha o seu tempo e o modo específico de cada autor. Assim:

Podemos afirmar que não há como entender o fenômeno da literatura contemporânea sem compreender antes a Literatura como processo, ou seja, a Literatura como um **continuum**, ou, melhor ainda, como um ambiente formado por discursos e por práticas sócio-discursivas, sempre em agregação de valores, nunca em superação ou negação absoluta daqueles que vieram antes (Costa; Melo, 2011, p. 2, grifos dos autores).

Por essa razão, ponderamos que a literatura contemporânea se constrói de maneira ininterrupta, em que abarca tendências e concepções antigas, porém acrescentando e criando novos olhares. Portanto, dado o percurso histórico do poema e as suas diferentes concepções e visões ao longo da história, voltamo-nos, nos parágrafos seguintes, sobre como o gênero poético é concebido pelo Círculo de Bakhtin.

O Círculo “pensou a arte, a literatura e a obra poética, portanto, a questão estética” (Lunardelli, 2020, p. 104). Reflitamos, portanto, como a arte, a literatura e o poético são concebidos pelo Círculo. Brait (2010) esclarece que, para entender o pensamento bakhtiniano, “não se pode ignorar as bases de uma postura inovadora em relação à linguagem, desenvolvida pela contribuição dos diferentes membros do Círculo, em diferentes momentos históricos” (Brait, 2010, p. 19). Isso posto, a visão do Círculo com relação à arte, à literatura e à poética é construída nos escritos de maneira sempre dialógica, sendo inseparável pensar em um e não em outro, ou seja, trata-se sempre de um mesmo grande tema.

É importante entendermos que a prosa romanesca foi o grande tema dos trabalhos dos estudiosos (Tezza, 2006). Ao olharmos os estudos do Círculo, observamos que esses abarcaram um leque temático que vai da filosofia à teoria da literatura. Para Volóchinov, “a arte é imanentemente social: o meio social extra-artístico, ao influenciá-la de fora, encontra nela uma imediata resposta interior” (Volóchinov, 2019, p. 113). O autor considera que o estético, o jurídico e cognitivo são apenas diferentes espécies do social, isso significa que a teoria da arte pode ser uma sociologia da arte. Em outras palavras, Lunardelli (2020, p. 106) reverbera: “a arte jamais está dissociada da vida social, visto que é produto da atividade humana e pertence ao território da ideologia; a arte nasce na e para a sociedade”.

Nesse caminho, ao refletir sobre uma aplicação produtiva da análise sociológica da teoria da arte, Volóchinov distingue duas visões errôneas no que tange à análise do pesquisador com relação à arte, posto que essas visões limitam e isolam

alguns de seus aspectos. A primeira seria aquela em que “o pesquisador não vê nada além da obra de arte que é analisada. Como se toda a arte se reduzisse a ela”. Já o segundo ponto de vista “ao contrário, limita-se ao estudo do psiquismo, ora do criador, ora do contemplador (muitas vezes simplesmente equiparando-os)” (Volóchinov, 2019, p. 114).

Em linhas gerais, os dois pontos de vista observam somente um aspecto da arte, o primeiro preocupa-se com a forma considerando-a como único objeto de estudo. Nessa concepção, a análise da obra poética limita-se à matéria verbal, visando à organização, posto que a palavra é abordada por um ponto de vista linguístico abstrato. Já a segunda opinião, Volóchinov (2019) argumenta que é igualmente inútil, pois tenta encontrar o estético no psiquismo individual do criador. Nas palavras do autor:

ambos os pontos de vista pecam pelo mesmo defeito: *eles tentam encontrar o todo na parte*, isto é, a estrutura da parte isolada de modo abstrato é apresentada como a estrutura do todo. Entretanto, o “artístico” em sua totalidade não se encontra no objeto nem no psiquismo do criador ou do contemplador abordados de modo isolado: “o artístico” abarca todos os três aspectos. *Ele é uma específica inter-relação entre o criador e os contempladores fixada na obra artística* (Volóchinov, 2019, p. 115, grifos do autor).

O estudioso considera ainda que há uma comunicação artística peculiar, que “possui uma forma única, própria apenas a ela. *Compreender essa forma específica da comunicação social, realizada e fixada no material da forma artística, é a tarefa da poética sociológica*” (Volóchinov, 2019, p. 116, grifos do autor). Ou seja, se compreendida fora dessa comunicação social, a obra artística torna-se apenas um objeto físico, isso porque ela só se tornará verdadeiramente artística quando contemplada e entendida dentro dessa interação que acontece entre criador e contemplador. Nessa conjuntura, o autor defende que o objetivo de seu trabalho “é tentar compreender a forma do enunciado poético enquanto forma dessa comunicação estética específica, realizada no material da palavra” (Volóchinov, 2019, p. 117).

A partir desse posicionamento, podemos inferir que o Círculo entende que “a palavra é completada diretamente pela própria vida e não pode ser separada dela sem que o seu sentido seja perdido” (Volóchinov, 2019, p. 117). Compreendemos, a partir

do exposto, que o olhar do Círculo para a arte-literatura-poema dá-se sempre por meio das relações estabelecidas na inter-relação social entre o criador e o contemplador:

*O traço característico da comunicação estética consiste justamente em esgotar-se por completo na criação da obra artística e nas suas recriações constantes mediante a contemplação cocriativa, sem necessidade de outras objetivações. No entanto, é claro, essa forma peculiar de comunicação não é isolada: ela participa do fluxo único da vida social, reflete em si a base econômica comum, interage e troca forças com outras formas de comunicação (Volóchinov, 2019, p. 117, grifos do autor).*

Ademais, o autor, em suas reflexões acerca da palavra, considera que analisá-la isoladamente não é suficiente para que essa seja compreendida, isso porque, como já mencionado, o extraverbal interfere de maneira substancial em sua compreensão. Volóchinov (2019) discorre sobre a entonação e a avaliação como elementos substanciais para a compreensão do todo. Por entonação, entende-se que seria a maneira como a palavra é dita, como ela é expressada: com alegria, raiva, indignação, descontentamento etc. A avaliação, por sua vez, seria a compreensão que temos a partir de determinada palavra dita. Sob essa ótica, é indispensável e até mesmo inseparável pensar em avaliação sem entender que “as avaliações englobam, junto com a palavra, a situação extraverbal do enunciado” (Volóchinov, 2019, p. 118-119).

Compreender essas questões, aqui trazidas de maneira resumida, faz-se necessário para caminharmos em direção à compreensão da palavra dentro da literatura, entendendo que, na relação autor e leitor, não é possível inferir de maneira aprofundada o significado estabelecido entre a palavra, que seria o que o autor em sua escrita “quis dizer”, com que realmente foi compreendido pelo leitor. No entanto, o que acontece quando estamos utilizando a palavra no cotidiano em uma conversa informal, por exemplo, nossa compreensão de determinado enunciado se faz por intermédio do contexto de produção, em que temos acesso imediato à entonação e à avaliação, como já mencionado. Contudo,

A obra poética não pode se apoiar nos objetos e nos acontecimentos do meio mais próximo, como em algo natural por si só, sem introduzir alguma alusão a eles na parte verbal do enunciado. Nesse sentido, a palavra na literatura obedece, é claro, a exigências muito maiores: uma grande parcela daquilo que na vida permaneceu fora dos limites e o enunciado deve encontrar agora um representante verbal (Volóchinov, 2019, p. 130).

O autor pondera ainda que “mesmo a obra poética está estreitamente entrelaçada com o contexto cotidiano não dito” (Volóchinov, 2019, p. 130). Conforme o estudioso, se o autor, o ouvinte e o personagem se encontrassem pela primeira vez sem ter absolutamente nada em comum, e apenas tirassem palavras aleatórias, “esse encontro dificilmente resultaria em uma obra prosaica e muito menos em uma obra poética” (Volóchinov, 2019, p. 130-131). Por isso, é indispensável, para a compreensão da palavra na literatura, o papel das avaliações subtendidas, logo, “é possível dizer que *uma obra poética é um condensador poderoso das avaliações sociais não ditas*: cada palavra está repleta delas. Justamente essas *avaliações sociais organizam a forma literária como sua expressão imediata*” (Volóchinov, 2019, p. 131, grifos do autor).

Para finalizarmos esta seção, cabe então discorrermos sobre as características estruturais do poema. Segundo D’Onofrio (1995), há cinco elementos estruturais do poema: estrato gráfico, estrato fônico, estrato lexical, estrato sintático e estrato semântico. Passaremos brevemente por cada um desses elementos. O primeiro, estrato gráfico, refere-se à configuração gráfica, faz parte desse o *título*, o nosso primeiro contato com o poema que, de acordo com o autor, seria a cabeça do poema, pois é a partir dele que se englobam as demais partes do poema, isto é, “o título é um elemento catafórico, indicador do sujeito do enunciado” (D’Onofrio, 1995, p. 7). O título seria como uma etiqueta, com a função de chamar a atenção do leitor.

Outro elemento que D’Onofrio (1995) chama a atenção é para a *divisão estrófica*, ainda dentro do estrato gráfico, que corresponde à organização das estrofes, como elas são divididas. Observar essas divisões é de extrema importância, pois a partir delas é possível identificar o movimento rítmico e mesmo ideológico presente no poema. O autor ainda pontua que “a composição estrófica denota ainda a forma poemática: soneto, canção, rondó etc.” (D’Onofrio, 1995, p. 7). Outro elemento trazido pelo estudioso é a *pontuação* que tem papel importantíssimo quando se trata da compreensão do poema, bem como a “disposição dos versos e palavras, assim como os espaços em branco, também são significativos, principalmente em algumas formas contemporâneas que jogam muito com o elemento espacial” (D’Onofrio, 1995, p. 8).

Já no estrato fônico, temos a construção métrica. O autor traz alguns apontamentos indispensáveis com relação ao estrato fônico: o primeiro refere-se ao

verso, dividido em palavras e essas dividem-se em sílabas ou pés, desse modo, a “metrificação ou escansão é a técnica da contagem desses pés para verificar a composição e a medida do verso” (D’Onofrio, 1995, p. 9). Além da metrificação, o autor enfatiza o “andamento” do verso, representado pelos acentos silábicos, responsáveis pela “homofonia rítmica”.

No estrato lexical, o estudioso explica que a literariedade de um texto reside no uso específico das palavras, considerando que “as palavras são, para o poeta, ao mesmo tempo signos e coisas. Elas designam não apenas as coisas, mas também a ação possível dessas coisas” (D’Onofrio, 1995, p. 20-21). Dessa forma, o autor explica que, na linguagem poética, a tendência é não falar no nível dos conceitos, no entanto, presentifica os objetos denominados e assim mostra-os por um aspecto novo e surpreendente.

Com relação ao estrato sintático, D’Onofrio (1995) explica que os elementos de sintaxe se referem a:

figuras de gramática, de sintaxe ou de construção, remetem aos desvios que a linguagem poética opera sobre a forma da frase, visando às relações sintagmáticas entre palavras. As alterações retóricas, que criam uma ambiguidade sintática, podem ser quatro tipos: por supressão, por acréscimo, por substituição e por inversão da ordem distribucional dos vocábulos (D’Onofrio, 1995, p. 24).

Por último, temos o estrato semântico que, de acordo com o autor, é o nível mais importante da análise poemática, isso porque se o objetivo de um estudioso de literatura recai sobre captar as significações possíveis de um texto poético, ele deverá ter como objeto principal de estudo as relações semânticas estabelecidas entre as palavras.

Conceituamos, assim, os elementos estruturais do poema que aqui consideramos como gênero e, desse modo, entendemos que o poema se constrói dentro de uma perspectiva dialógica, pois é por meio da liberdade poética que a palavra se transforma, ganha novos sentidos e significados, sendo sempre irrepetível. Silva (1986, p. 584) expõe que a “especialidade do poema consistirá, graças à fulguração da palavra na emoção, nas vozes íntimas, na meditação, na ressonância mítica e simbólica, enfim, que tal episódio ou tal circunstância suscitem na subjetividade do poeta”. Para o autor, quando lemos/ouvimos o poema, entendemos que cada elemento traz consigo um símbolo que desnuda a interioridade do poeta.

Por fim, Sorrenti (2007) traz algumas reflexões pertinentes e necessárias, no que tange à compreensão do poema/poesia. Ela pontua que pode haver poemas que não necessariamente contenham poesia, isso porque poema diz respeito à forma e a poesia, ao conteúdo, logo, a autora afirma que “é oportuno observar que à medida que lemos e conhecemos diferentes tipos de textos notamos que nem todo texto em versos, linhas abaixo de linha, contém poesia. Por outro lado, há textos que não são construídos em versos e contêm poesia” (Sorrenti, 2007, p. 59). Outro ponto trazido pela autora é a diferença entre prosa/verso e prosa/poesia:

[...] ao dizer prosa e verso estamos nos referindo à forma técnica em que os textos podem vir escritos. O texto em prosa se constitui por linhas contínuas que ocupam toda a extensão da folha. O texto em verso apresenta-se em linhas impressas uma abaixo da outra, ocupando um espaço especial do papel, isto é, geralmente não tomando a folha toda. Com um passar de olhos já sabemos se o texto é em prosa ou em verso (Sorrenti, 2007, p. 59).

É necessário inferir que nos apropriamos da terminologia *gêneros poéticos* nesta pesquisa para abranger todos os textos que envolvam a prosa poética, sendo assim, consideramos não somente os poemas em sua compreensão tradicional, mas também as letras de canção e os gêneros da tradição oral, como defende Padilha (2005):

[...] os gêneros poéticos da tradição oral fazem parte de uma certa tradição poética infantil, caracterizando-se pelo jogo repetitivo de palavras e sons (aliterações) e pela predominância do ritmo sobre o que é dito ou cantado – o que os aproxima, por um lado, dos gêneros poéticos e, por outro, da canção (Padilha, 2005, p. 89).

Desse modo, direcionamo-nos aos gêneros poéticos concebidos nesta pesquisa como todos aqueles que, em sua composição, possuem traços comuns ao poema/poesia, como definido anteriormente, porém, que não se limitam à compreensão tradicional de poema/poesia. Entendemos que há uma grande diversidade de tipos de poemas; assim, por uma questão de recorte da pesquisa, estamos apenas apresentando, de maneira muito abrangente, sobre quais estamos nos referindo, relacionando-os ao ensino fundamental I: canção, parlenda, trava-língua, cordel, quadrinha, haicai. Esse último é aquele por que nos interessamos, pois

se trata de nosso objeto de pesquisa. O caminho percorrido chega até esse gênero discursivo, o haikai brasileiro infantil, o qual será apresentado na seção seguinte.

## 2.2 OS HAICAIS: POUCOS VERSOS, MUITAS LEITURAS

Nesta seção, percorremos o caminho do haikai japonês e, assim, conhecemos um pouco da sua origem, na primeira seção. Já na segunda seção, avançamos ao haikai brasileiro e apresentamos as tendências desse haikai no Brasil e quais são os motivos que as autoras estudadas (Lunardelli, 2012; 2020; Porto, 2014) consideram o haikai como gênero discursivo. E, por fim, na última seção, nos debruçamos no haikai brasileiro infantil, em que o concebemos dentro da literatura infantil; para tanto, também tecemos reflexões sobre a poesia infantil.

### 2.2.1 História do haikai japonês

Com relação à palavra haikai, é preciso considerar algumas informações importantes; a primeira diz respeito ao significado da palavra que, de acordo com Savioli (2008), foi adotado somente pelo Brasil e França sendo: *hai* – brincadeira e *kai* – harmonia, realização. E quanto à grafia temos *haikai* e *haikai* sendo um com “c” e o outro com “k” (Lunardelli, 2020).

Lunardelli (2021) aponta que a origem do haikai remonta ao Japão do séc. VIII com os primeiros registros de poemas japoneses. Anota que, no período Nara, entre 710 e 784, reinado da Imperatriz Gemmei, 712 seria o ano em que foi publicado o mais antigo documento histórico literário do Japão denominado *Kajiki* – “Registro de coisas antigas” ou “Fatos antigos” e, nele, aparece pela primeira vez a poesia japonesa.

A poesia japonesa chamada *Waka* – “Poesia de Yamato” já era cultivada e praticada desde a mais remota antiguidade. Como registra Lunardelli (2020, p.132), essa modalidade poética *Waka* já era cultivada desde a mais remota antiguidade: “sua forma métrica principal, denominada *tanka* – “poema curto” – contém 31 sílabas (5-7-

5-7-7) e é adotada em toda poesia japonesa”. Ainda a autora traz outra informação importante:

Datado de 780, encontramos o Manyôshû – “Coletânea de Dez Mil folhas” ou “Coleção de Dez Mil Palavras” -, o primeiro e mais antigo livro inteiramente de poemas do Japão, com 4.500 *waka*, escritos por homens e mulheres de todas as classes sociais e profissões, desde simples lavradores e imperadores e príncipes (Lunardelli, 2020, p. 132).

Assim, os poemas dessa época eram escritos por todas as pessoas que se interessavam pela escrita poética. Sobre isso, Souza (2010) explica que desde a origem do *haiku* a principal característica sempre foi a simplicidade, desse modo, o autor considera que não havia então distinção entre cultura popular e cultura erudita no Oriente, todavia, “aqui no Ocidente (Europa, América Latina) ela se mantém, graças às elites, que separam certas obras e manifestações como sendo eruditas de outras julgadas menos nobres, inferiores, das ruas, do povo” (Souza, 2010, p. 46).

Outra consideração importante feita pelo autor sobre essa questão ideológica que permeia o erudito ou popular é que “haiku e haikai, frutos de uma atitude zen-contemplativa não-ativa, buscam uma síntese de antíteses, uma ponte entre contrários, uma ultrapassagem das dicotomias greco-ocidentalizantes que costumam etiquetar gêneros e obras, artistas, movimentos” (Souza, 2010, p. 46). Isso porque, desde que concebemos o *haiku* como gênero difundido principalmente por Bashô e seus discípulos – sobre o qual discorreremos mais adiante – entendemos como um gênero “impermeável” a classificações desse tipo, pois desde a sua origem sempre houve o diálogo entre o rudimentar e o burilado, o sério e o lúdico.

Lunardelli (2020, p. 131) esclarece que o caminho do haikai japonês segue o mesmo da história do Japão regido “por períodos e épocas culturais, em meio a imperadores e imperatrizes, shoguns, monges e samurais, em seus contatos influentes, amistosos e destrutivos, com a China primeira e principalmente, e depois com o mundo ocidental”. Já no período Heian, entre 794 a 1185, espalha-se o uso da escrita *Kana*<sup>8</sup>, de 48 sílabas, facilitando a escrita ideográfica<sup>9</sup>. Assim, surge uma nova

---

<sup>8</sup> Escrita silábica japonesa. Informação disponível em: <<https://www.meudicionario.org/kana>>. Acesso em junho de 2022.

<sup>9</sup> A escrita ideográfica representa as ideias por imagens ou símbolos. Informação disponível em:

coletânea *Kokinshû* (ou *Kokin waka-shû*) – “Coletânea de Poesia Antiga e Moderna” – e já começavam a aparecer poemas com temas sazonais.

Com a popularização da escrita, surgiu o gênero *renga*, chamado de “poema encadeado” que, como anota Rebechi Junior (2019), trata-se de um jogo de *tanka* dividido em duas partes: a primeira parte denominada *hokku* – tercetos de 5, 7 e 5 sílabas – e a última parte *wakiku* – dístico de 7 e 7 sílabas.

O *renga* era jogado principalmente pelos aristocratas, mas também pelos cidadãos comuns e samurais. O jogo consistia em uma pessoa escrever os versos da primeira parte (*hokku*) e a outra pessoa, os versos da última parte (*wakiku*). Com o crescimento da popularidade do *renga* também houve um aumento da rigidez na escrita e, por consequência, o *hokku*, que seria essa primeira parte do poema, despreendeu-se do *tanka*, surgindo então o que denominamos hoje de *haikai* (Lunardelli, 2021).

Conforme Lunardelli (2020, p. 134), avançando na história, “o *haikai* chega, assim, ao Período Edo, dividido em duas épocas: a Época Genroku (1688-1703) e a Época de Bunka-Bunsei (fim do séc. XVIII e início do séc. XIX)”. A geração da época Genroku traz um nome essencial historicamente quando se trata da escrita de haicais, Bashô Matsuo (1644-1694) ou simplesmente Mestre Bashô. Lunardelli (2020), alicerçada nos estudos de Svanascini (1974)<sup>10</sup>, enfoca um pouco da história do mestre:

Kuni Matsuo nasceu em Ueno e pertencia à casta dos samurais. Seu lar caracterizava pela rigidez de costumes e austeridade do guerreiro. Seus primeiros haicais datam de 1657. Renuncia à sua condição social para refugiar-se no mosteiro de Koaysan, em 1666, onde recebe grandes ensinamentos zenistas. Torna-se monge andarilho, andando por todo o Japão; nessas andanças, aperfeiçoa-se no *haikai* com seus discípulos e amigos e, também com eles, escreve cinco diários de viagem, gênero antigo e popular na literatura japonesa. Seu diário mais conhecido, considerado sua obra-prima, é *Okuno-Hosomishi*, que contém, além dos relatos, inúmeros *haikai* e *haiga*. Aos 38 anos, abandona a vida errante e passa a morar numa cabana em Fukagawa, em frente a uma plantação de bananeiras – daí seu nome: Bashô-an, “Senhor Bananeira” (Lunardelli, 2020, p. 134).

---

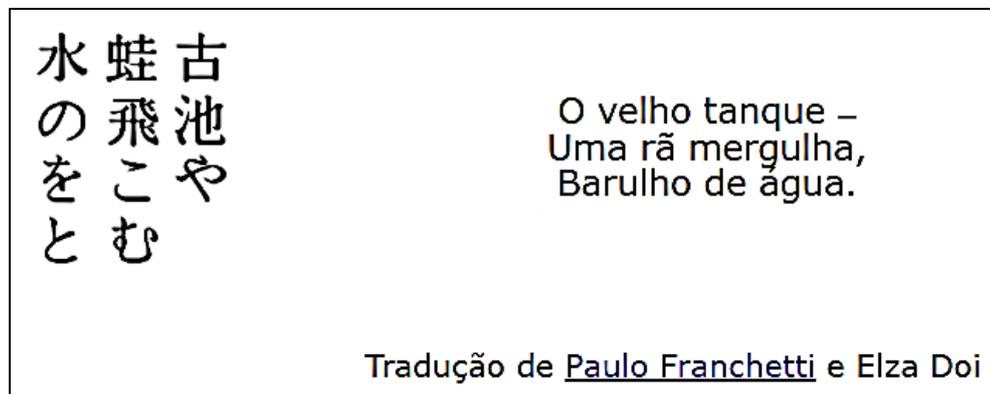
<<https://dicionario.priberam.org/ideogr%C3%A1fica#:~:text=Que%20representa%20as%20ideias%20por,alfabeto%20ideogr%C3%A1fico%2C%20escrita%20ideogr%C3%A1fica>>. Acesso em junho de 2022.

<sup>10</sup> Referência: SVANASCINI, Osvaldo. **Três mestres do haikai**: Bashô, Buson, Issa. Rio de Janeiro: Cátedra, 1974.

Bashô (1644-1694) traz, em seus haicais, os preceitos do *Zen-Budismo* que acredita que o despertar está no aqui, no agora e pode acontecer em um instante, assim, essas características se fazem presentes na escrita do mestre. Nesse sentido, Lunardelli (2020) explica que o haikai “a partir de Bashô, consiste em um exercício espiritual, cujos princípios estéticos são o *wabi* – o gosto pelo simples e tranquilo –, o *sabi* – a sobriedade – e o *karumi* – a arte oculta na aparente casualidade” (Lunardelli, 2020, p.135).

Vejamos o *haiku* mais famoso do mestre Bashô, amplamente conhecido e replicado pelos poetas de todo o mundo. Leiamos o haikai<sup>11</sup>:

**FIGURA 1** - Haiku mestre Bashô



**FONTE:** Kakinnet (2022)

Porto (2014), ao refletir sobre o haikai japonês, também pontua a importância do mestre Bashô: “é o nome mais conhecido da história do haikai e, como samurai, aprendeu muitas artes zen que são caminhos para uma atitude de vida” (Porto, 2014, p. 77). Ainda sobre o mestre, a autora expõe que ele escolheu ensinar haikai e teve mais de 3.000 discípulos; propunha, em seus ensinamentos, um olhar sempre mais profundo na natureza, não descrevendo sua superfície, mas sua essência. A autora, ademais, apresenta o nome de outros três escritores de haicais japoneses: Yosa Buson (1716-1783), Kobayashi Issa (1763-1827) e Masaoka Shiki (1867-1902).

Esse último *haijin* (mestre de haikai), Masaoka Shiki (1867-1907), tem papel importante na história do haikai japonês, pois foi dele a criação do neologismo *haiku* (*hai* – brincadeira – e *ku* – frase, verso), durante o período Meiji em que o Japão abriu as portas para o Ocidente. Com isso, estabeleceram-se regras mais rígidas com

<sup>11</sup> Extraído de Caqui – **Revista brasileira de haikai**, do site [www.kakinnet.com](http://www.kakinnet.com). Disponível em: <<https://www.kakinnet.com/caqui/umhaiku.shtml>>. Acesso em junho de 2022.

relação à escrita de haicais, uma delas o aparecimento do *kigo*, a referência às estações do ano, são elas: primavera (*haru*), verão (*natsu*), outono (*aki*) e inverno (*fuyu*). Essa referência às estações do ano dá-se principalmente pela mudança na vida dos japoneses em cada estação, diretamente ligada às emoções que cada estação proporciona na relação entre homem e natureza.

Assim, o *haiku* trata-se principalmente de demonstrar, em poucas palavras, o momento presente, as sensações e os sentimentos proporcionados na observação da natureza, trazendo à tona a espiritualidade promovida pela reflexão e percepção do tempo presente, porém, não é algo completo, mas inacabado, cabendo ao leitor completar a obra, como aponta Lunardelli (2020, p. 137): “a compreensão-resposta do outro é parte imprescindível do poema”.

Seguindo na história, o *haiku* engloba regras, estabelecendo 17 sílabas e “incorpora novamente o tom do humor, a comicidade e da sátira, popularizando-se em *haikai*. Este encontra seu ponto alto em seus grandes mestres *haijin*, que lhes oferecem a contemplação espiritual do Zen-Budismo” (Lunardelli, 2020, p. 138). Assim, no final do século XIX, o *haiku* sai das fronteiras do Japão e ganha o Ocidente, avançando por diversos países, adquirindo novas configurações, novas temáticas, novos escritores. Desse modo, ao compreendermos o haikai como gênero discursivo, cabe inferirmos a sua adaptação ao meio em que é produzido, bem como defende Bakhtin (2016), considerando que os gêneros são relativamente estáveis e, assim,

Logo, a organização e “as formas” que assumem os gêneros discursivos incorporam valores de determinadas épocas e contextos. Também por isso, não existem em número limitado, haja vista que respondem ao movimento externo dos sujeitos na linguagem (Vedovato; Perfeito, 2010, p. 2).

Ainda nesse viés, como defendido pela autora, os gêneros discursivos têm, como característica, o diálogo com o meio social, cultural e com os sujeitos; logo, “é possível que, em certos momentos da história, alguns apareçam, enquanto outros deixem de existir ou se transformem” (Vedovato; Perfeito, 2010, p. 2).

Isso posto, avancemos à chegada do haikai em território brasileiro, configurando-se, em tempo e espaço diversos, em outro gênero discursivo.

### 2.2.2 O haikai brasileiro

O haikai japonês foi levado ao Ocidente, onde “renova-se, inova-se, adapta-se à escrita ocidental, aclimata-se aos trópicos, a um só tempo se confina a regras e se liberta delas” (Lunardelli, 2021, p. 492). É possível identificar que o haikai chega ao Brasil por duas vias, a primeira trazida pelos imigrantes japoneses, o *haiku*, e a outra trazida via poetas portugueses, franceses e ingleses, sendo assim, “são duas linhas aparentemente paralelas, que se cruzam em alguns momentos rumo a um só caminho: o do haikai brasileiro” (Lunardelli, 2020, p. 147).

Observamos que o haikai chega ao Brasil por três principais movimentos: a contribuição do Afrânio Peixoto; a contribuição de Guilherme de Almeida; e a contribuição da imigração japonesa. De acordo com Clement (s/d), houve outras tentativas da inserção do haikai no Brasil, no entanto, sem sucesso: “ou por falta de divulgação por parte de seus autores ou porque os leitores brasileiros não tiveram curiosidade em desvendar aquele tipo de poema naquele momento” (Clement, s/d, p. 1).

Franchetti (2011) reflete que, na comunidade nipônica, aqui no Brasil, escreveu-se uma vasta quantidade de haicais, mas que, poucas vezes, ultrapassou a barreira da língua e que só recentemente surgiram os primeiros estudos. Assim, quando pensamos na produção de haicais no Brasil, temos um nome importante e significativo para a propagação do poemeto, Nempuku Sato (1898-1979).

De acordo com Franchetti (2011), atualmente já há a tradução de alguns poemas de Sato, porém, ainda é desconhecida do público brasileiro a quantidade de haicais em japonês escrito pelo poeta que tem, como tema, a natureza do Brasil, o qual, conforme a autor “é um tesouro de proporções desconhecidas, que ainda espera por um trabalho sério e sistemático de pesquisa e divulgação” (Franchetti, 2011, p. 7).

Ainda sobre Sato, Franchetti (2011) afirma que as produções do poeta estavam fixadas nas práticas tradicionais japonesas, ou seja, “centrado na métrica fixa, na estrutura frasal marcada pelas palavras de corte e pelo sistemático de uma palavra indicativa da estação do ano, *kigo*” (Franchetti, 2011, p. 8). Com relação ao *kigo*, o autor ainda considera que foi a principal dificuldade encontrada pelos imigrantes na escrita dos haicais “pois no país tropical as estações não são bem demarcadas. E não há haikai japonês sem referência à estação do ano” (Franchetti, 2011, p. 8).

Outro ponto levantado por Franchetti (2011) com relação à escrita de haicais pelos imigrantes no Brasil foi que essa dificuldade em adaptar o *kigo* para a realidade de um país tropical ocorreu não somente devido às estações do ano que não são tão demarcadas, mas também pela falta de apropriação de conhecimentos com relação aos animais, plantas, fenômenos atmosféricos – tudo era novo.

Masuda Goga (1911-2008), discípulo de Sato, foi um dos percursores do haikai dentro das concepções tradicionais japonesas, no entanto, “diferentemente de Sato, não se circunscreveu apenas à prática e promoção do haikai na sua língua natal”, tendo dado um passo muito importante historicamente na produção de haicais brasileiros, ou seja, “dedicou-se a duas outras tarefas relevantes: contar, para os japoneses e brasileiros, a história da recepção do haikai no Brasil e praticar o haikai tradicional em português. Em ambas as tarefas foi um pioneiro” (Franchetti, 2011, p. 9).

Sobre os estudos de Goga, há o livro *O haikai no Brasil*, publicado primeiro em japonês em 1986, na revista *Haiku Bungakukan Kiyô*, e dois anos depois em português, sendo até hoje importante obra de referência para os estudiosos do assunto (Franchetti, 2011). Em 1997, juntamente com outros praticantes, Goga criou a primeira associação direcionada à prática de haikai tradicional em português – o Grêmio Haikai Ipê. Tavares (2019), ao relatar como eram as primeiras reuniões do Grêmio Haikai Ipê, traz algumas características importantes do poeta:

De forma alegre e descontraída, Goga conduzia as reuniões do Grêmio Haikai Ipê. Segundo relatos de participantes das reuniões à época, ele pretendia a comunhão com a poesia e também entre as pessoas. Assim, não faltava nas reuniões o momento de integração dos participantes com um farto lanche, resultado da contribuição individual deles (Tavares, 2019, p. 77).

A segunda rota de haikai antecede a vinda dos imigrantes japoneses, de acordo com Lunardelli (2020). Em 1906, Monteiro Lobato publica, no pequeno jornal *O Minarete* de Pindamonhangaba, interior de São Paulo, o artigo “A poesia japonesa” em que, pela primeira vez, são traduzidos seis haicais; assim, Lobato é um dos pioneiros na divulgação de haicais, promovendo a popularização dos poemets, principalmente por influenciar Oswald de Andrade, na Semana de Arte Moderna de 1922.

Em 1919, há a primeira divulgação de haikai na literatura com “Afrânio Peixoto (1875-1947) no prefácio do seu livro *Trovas Populares Brasileiras*” (Goga, 1988, p. 21). Segundo Lunardelli (2020), Peixoto conhece o haikai pela influência francesa da leitura do poeta orientalista Paul-Louis Couchoud e não pelo *haiku* trazido pelos imigrantes japoneses.

Souza (2010, p. 49) explica que “em sua obra, Peixoto faz uma comparação das trovas com o haikai japonês, citando pela primeira vez nomes como Bashô, Moritake e Buson, e traduzindo alguns haicais para o português em forma de trovas e com título”. Desse modo, a obra de Peixoto é considerada uma referência quando se trata da inserção do haikai na literatura brasileira, no entanto, é possível inferir que a primeira aparição do haikai aconteceu via europeia, considerando a influência francesa que Peixoto obteve com o haikai já “ocidentalizado”. Lunardelli (2020) argumenta a existência de dois caminhos relacionados aos poetas do Modernismo brasileiro:

O primeiro caminho remete à Vanguarda, à Semana de Arte Moderna, de 1922, pelas mãos de Mário de Andrade, Luís Aranha e Oswald de Andrade. [...] O segundo caminho remete a uma vertente menos vanguardista do movimento modernista – ocorre pelas mãos do “príncipe dos poetas” Guilherme de Almeida, responsável pelo primeiro “abrasileiramento” do haikai ocidental (Lunardelli, 2020, p. 151, grifos da autora)

Como explica Porto (2014), Guilherme de Almeida foi o primeiro poeta a popularizar o haikai no Brasil no início dos anos 30 do século XX. Vejamos a seguir um haikai do poeta:



<sup>12</sup> Haikai extraído de Lunardelli (2020, p. 151).

Nesse haikai, podemos observar uma das principais características do poeta na escrita de haicais, ao manter a métrica 5-7-5 próprias dos haicais japoneses. Observamos também a utilização de um título, além das rimas presentes. Porto (2014, p. 81) explica que “no esquema proposto por ele, o primeiro verso rima com o terceiro e ambos possuem cinco sílabas métricas. No segundo verso, que possui sete sílabas, há uma rima interna que acontece entre a segunda e a sétima sílaba”. Bem como conseguimos observar no haikai apresentado que corrobora com a explicação da autora, em quem “vidraça” do primeiro verso rima com “passa” do terceiro verso; já no segundo verso, temos uma rima interna com “arisca” e “risca”. Percebemos que o poeta inova na escrita dos seus haicais, ao inserir título e rima, mas ao mesmo tempo não deixa a origem japonesa do haikai, ao manter a métrica de 5-7-5 sílabas.

Avançando na história, nas décadas de 1930, 1940 e início de 1950, temos a popularização do haikai em terras brasileiras, por conseguinte, “autores menos conhecidos publicam seus livros de/com haicais” (Lunardelli, 2020, p. 152). Nesse contexto,

ao produzir um haikai, o poeta adapta-se ao gênero haikai brasileiro, com sua singularidade, sua expressividade e sua atitude valorativa, concebe sentidos que definem o tema, podendo inovar a forma composicional, atualizá-la, recriá-la quanto à métrica, sendo sua individualidade marcada pela mobilização dos recursos linguístico-enunciativos (Porto, 2014, p. 85).

Dessa forma, o haikai brasileiro configura-se como outro gênero discursivo, mantendo algumas características originais e, ao mesmo tempo, criando novas, como defende Lunardelli (2021, p. 493):

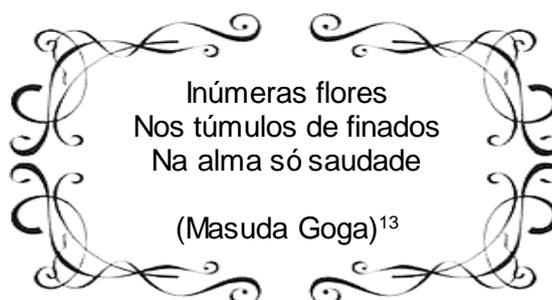
Seguindo a perspectiva bakhtiniana, defendemos a presença de um haikai brasileiro, configurado pelo conceito de gêneros discursivos, denominado gênero discursivo haikai brasileiro – e mesmo nomeado e caracterizado, não se pretende definitivo nem totalizado.

Por meio de suas pesquisas, a autora considera três tendências do haikai brasileiro: os seguidores de Sato, a guilhermina e a livre. Com o intuito de demonstrarmos como são esses haicais, trazemos um poema para cada tendência mencionada.

A primeira tendência, pertencente aos seguidores de Nempuku Sato, tem como principal característica palavras concretas, “referindo-se a algo abstrato, aludindo à temporalidade, ao provisório. O conteúdo relaciona-se, portanto, com a transitoriedade da vida” (Lunardelli, 2021, p. 494), isto é, representa um momento presente bem como acontece em uma fotografia, há um recorte de algo que está sendo observado. Com relação à estrutura, é aquela de sua origem japonesa, ou seja, três versos com métrica de 5-7-5 sílabas, sem a necessidade de rima ou título. Tem como marcas linguísticas principalmente o *kigo*, palavra que representa a estação do ano, estabelecendo uma relação entre homem e natureza. Segundo Lunardelli (2021, p. 495),

Consequência dessa integração é outra marca fundamental: o ocultamento do “eu” – o autor tende a não falar de si, mas da brevidade da vida nos eventos singulares e cotidianos. As palavras escolhidas geralmente são de fácil compreensão e refletem também o comum, o natural, o particular.

A seguir, um haikai dessa tendência:



No haikai apresentado, podemos observar as características dessa primeira tendência dos seguidores de Nempuku Sato, encontramos o *kigo* nos versos “inúmeras flores/ Nos túmulos de finados”, remetendo à estação de primavera, além da temática que retrata a temporalidade da vida, nos versos “Nos túmulos de finados/Na alma só saudade”, demonstrando também em seus versos um momento, bem como acontece na fotografia – ao lermos, conseguimos em nosso imaginário visualizar esse momento, essa fotografia. Ademais, é possível percebermos a métrica de 5-7-5 sílabas, característica também dessa tendência.

<sup>13</sup> Os haicais citados das três tendências foram extraídos de Porto (2014).

Na segunda tendência, denominada vertente guilhermina, “os poetas não evitam o raciocínio, e os conteúdos temáticos estão relacionados à brevidade ao instante” (Porto, 2014, p. 87). Essa tendência tem como precursor Guilherme de Almeida, já mencionado. Diferentemente da tendência anterior, não há uma referência marcante ao *kigo*, os poetas podem até referenciar o espaço natural, mas não como acontece na tendência de Nempuku Sato. Tem como conteúdos temáticos a brevidade da vida, o instante. Com relação às marcas linguísticas e estrutura dos haicais, Lunardelli (2021, p. 495) pontua que o “poeta preocupa-se mais com a arte da concisão das sílabas e das rimas, em um quase labor parnasiano. Os haicais que seguem o modelo guilhermino possuem título, contêm as 17 sílabas, distribuídas nos três versos 5-7-5, com rimas externas e internas”. Vejamos um haicai dessa tendência:



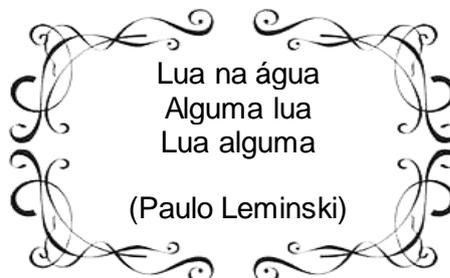
No haicai apresentado, podemos observar a presença de um título e também de rimas; em sua temática percebemos a referência marcante à brevidade, ao instante: no verso “O dia fugindo”, conseguimos observar essa referência à fugacidade do momento. Além da métrica 5-7-5 sílabas e a presença de rimas externas com as palavras “fugindo” e “vindo”, e as rimas internas presentes no segundo verso, também uma característica dessa tendência, presente nas palavras “ar” e “mar”.

A terceira tendência, intitulada livre, tem como principal precursor Paulo Leminski. Nessa vertente, os poemas possuem uma variedade de temas, além da liberdade com relação à métrica, possuindo ainda os três versos, porém, é opcional o total de 17 sílabas divididas em 5-7-5. Ademais, “há a presença do “eu” que pode revelar comicidade, humor, crítica, sensualidade ou erotismo” (Porto, 2014, p. 88). Os conteúdos temáticos são variados, segundo Lunardelli (2021, p. 496): “os temas variam como variam seus autores, como varia a vida”. A autora ainda explica:

Distante do *kigo* e das regras formais, como determinar esta vertente? Justamente pela indeterminação, inconstância, instabilidade; dessa

maneira, sendo força centrífuga às duas outras correntes, de força centrípeta, como os haicais de Paulo Leminski, grande propagador dessa tendência (Lunardelli, 2021, p. 496).

Vejamos um haicai de Leminski para exemplificar essa tendência:



É possível observar nesse haicai a ausência do título, rima e a métrica tradicional; no entanto, observamos a preservação de sua estrutura de origem, isto é, os três versos ainda permanecem. Com relação à temática, percebemos ainda a representação de um momento bem como acontece nas outras tendências apresentadas, porém, o tema aparece como crítica, com humor e fina ironia.

Nesta seção, exploramos os caminhos do haicai em território brasileiro, observando então a sua chegada pelas duas vias supramencionadas, bem como a sua configuração de gênero discursivo dentro da perspectiva bakhtiniana, como comprovam os estudos de Porto (2014) e Lunardelli (2012; 2020; 2021). Avancemos para o gênero discursivo haicai brasileiro infantil que exploramos na seção seguinte.

### 2.2.3 O haicai brasileiro infantil

Ao direcionarmos o nosso olhar ao gênero haicai brasileiro infantil, é necessário, primeiramente, situá-lo dentro da esfera artístico-literária e assim avançarmos à literatura infantil. É fundamental compreendermos que a

Literatura é uma linguagem específica que, como toda linguagem, expressa determinada experiência humana; e dificilmente poderá ser definida com exatidão. Cada época compreendeu e produziu Literatura a seu modo. Conhecer esse “modo” é, sem dúvida, conhecer a singularidade de cada momento da longa marcha da humanidade, em sua constante evolução (Coelho, 2000, p. 27).

Nessa perspectiva, a literatura diz respeito às produções literárias de cada época, podendo ser elas dos mais diversos gêneros em suas inúmeras formas de organização composicional e circulação, isso porque cada produção é única e possui características próprias. Coelho ainda afirma que “fácil é compreendermos a quase impossibilidade de se chegar a uma definição clara e unívoca do que é Literatura. Jamais se conseguiu definir a Vida, de modo cabal e definitivo...” (Coelho, 2000, p. 28). Ou seja, assim como não podemos definir a vida também não há como definir literatura, pois nada mais é que a criação de um diálogo constante não somente entre autor e leitor, mas com a realidade verbal e extraverbal das produções artísticas. A autora ainda considera que

[...] a criação literária será sempre tão complexa, fascinante, misteriosa e essencial, quando à própria condição humana. Em nossa época de transformações estruturais, a noção de literatura que vem predominando entre os estudiosos das várias áreas de conhecimento é a de identificá-la como um dinâmico *processo de produção/recepção* que, conscientemente ou não, se converte em favor de *intervenção* sociológica, ética ou política (Coelho, 2000, p. 28, grifos da autora).

Sobre as esferas de circulação de cada gênero discursivo – ou campos de atuação, conforme os atuais documentos educacionais (Brasil, 2018; Paraná, 2019), Rojo e Barbosa (2015, p. 55, grifos das autoras) asseveram que a “sociedade é formada por “indivíduos” e “esferas” bem nítidas; existem os indivíduos e as estruturas sociais criadas pelos indivíduos em interação social (esferas)”. Ademais, as autoras apontam que, para compreender essas esferas, é preciso estabelecer sentidos, conexões; no entanto, elas não são estáticas, pois dependem sempre da vontade dos indivíduos que dão lógica às ações coletivas. Nas palavras das autoras:

As práticas sociais e as atuações humanas não se dão na sociedade de maneira desorganizada e selvagem, mas se organizam de maneira diversificada em esferas distintas de atuação ou atividade que seguem regimes de funcionamento diferenciados, inclusive no que diz respeito aos princípios éticos e aos valores. Isto é, as práticas sociais são “situadas” em esferas de atuação específicas (Rojo; Barbosa, 2015, p. 56, grifos das autoras)

Desse modo, compreendemos que o poema/poesia e conseqüentemente o haicai encontram-se dentro da esfera artístico-literária por possuírem uma forma arquitetônica lírica, com marcas enunciativas próprias, ou seja, possuem um estilo que

“é uma espécie de modo de ser do gênero e, uma vez aliado às formas composicionais, molda o enunciado ao gênero pretendido, no interior das esferas de atividades humanas” (Vedovato, 2008, p. 40).

Assim, os gêneros poéticos possuem contextos específicos de produção e circulam dentro da esfera artístico-literária. Ao observarmos os gêneros poéticos dentro da perspectiva bakhtiniana, entendemos que estudá-los

[...] implica considerá-los como um tipo de enunciado que tem particularidades como qualquer outro tipo, que está ligado a uma esfera de comunicação verbal, de utilização da língua. Trata-se, pois, de uma manifestação verbal elaborada a partir de uma esfera específica, o que lhe dá contornos próprios, que podem ser recuperados pela análise de três elementos: a avaliação de um determinado *conteúdo temático*, em um certo momento, o *estilo verbal* e a *construção composicional*. No sentido bakhtiniano, estes elementos comportariam o *todo do enunciado*, caracterizando o *gênero do discurso* (Padilha, 2005, p. 13, grifos da autora).

Em consonância com Padilha (2005), ao nos direcionarmos aos gêneros poéticos, é essencial compreendermos que possuem seus contornos próprios, mesmo que na arquitetônica sejam iguais, os enunciados sempre serão únicos, isso porque cada poema tem sua maneira de dialogar com o leitor. Por essa razão, ao olharmos a poesia infantil, verificamos que tal diálogo é construído com contornos específicos para o público infantil, porém nem por isso menos reflexivos, pois podem apresentar e versar pelos mais diversos temas e conflitos. Assim,

Além de poder frequentar os temas mais variados, a poesia infantil não quer apenas de adequar ao leitor, como se isso fosse um critério rígido pré-estabelecido. Longe disso, poesia para crianças define-se como a que a criança também lê e aprecia, não sendo uma poesia menor (Sorrenti, 2007, p. 14).

Coelho (2000) aponta que a singularidade da literatura infantil é determinada pela natureza do seu leitor, isto é, a criança. A literatura infantil foi minimizada por muito tempo como se fosse um gênero menor, pois, ao pensarmos nela “sugere de imediato a ideia de belos livros coloridos destinados à distração e prazer das crianças ao lê-los, folheá-los ou ouvir suas estórias contadas por alguém” (Coelho, 2000, p. 29). Desde sua origem, a literatura infantil foi relacionada à diversão ou ao aprendizado das crianças; como essas eram consideradas “adultos em miniatura”, os

textos eram adaptados a esse público. E tinham como objetivo “atrair o pequeno leitor/ouvinte e levá-lo a participar das diferentes experiências que a vida pode proporcionar, ao nível do Real ou do Maravilhoso” (Coelho, 2000, p. 30).

Pelos fatos mencionados, Coelho (2000, p. 30) declara: “(...) a valorização da Literatura Infantil, como fenômeno significativo e de amplo alcance na formação das mentes infantis e juvenis, bem como dentro da vida cultural das Sociedades, é conquista recente”. Sorrenti (2007), ao pesquisar a poesia infantil, traz apontamentos pertinentes:

A poesia contemporânea de qualidade tem caminhado no sentido de desfazer os clichês, as metáforas cristalizadas, o simbolismo hermético, para restaurar a palavra no seu cerne. Os propósitos pedagógicos, muitos deles apresentados sob forma de clichês, agora cedem lugar ao pensamento poético esteticamente comprometido com a arte. E a escola precisa reavaliar isso (Sorrenti, 2007, p. 14).

De acordo com a autora, apesar de o escritor da poesia infantil ser o adulto, quem vivencia as experiências nas leituras é a criança; ou melhor, o adulto, ao imaginar o que seria o mundo infantil, cria na poesia essa realidade que existe na sua própria concepção de mundo olhando para a criança, a visão que ele acredita que a criança terá ao ler a poesia. Sorrenti (2007, p. 15) esclarece que “a criança distingue bem poesia de instrução. Se não o faz no plano do saber, ela o consegue no plano do sabor do prazer”. Ao mesmo tempo que a produção poética infantil é de responsabilidade do adulto, esse também projeta sua própria visão: “talvez seja por isso que até bem pouco tempo os livros de poemas abordavam temas ligados à formação do caráter” (Sorrenti, 2007, p. 23).

A autora ainda pontua que, ao refletir sobre a poesia infantil, observa-se uma diferença entre as primeiras produções desse meio e as contemporâneas, visto que a tradicional proporcionava o contato com vivências que de alguma maneira deveriam ser imitadas depois; e já a contemporânea proporciona o descobrimento do que há a sua volta, em que a criança, a partir do seu próprio conhecimento de mundo, cria suas vivências e experiências com a poesia e a incorpora em seu desenvolvimento intelectual e existencial (Sorrenti, 2007).

Segundo Abramovich (1997, p. 67), “a poesia para crianças, assim como a prosa, tem que ser, antes de tudo, muito boa! De primeiríssima qualidade!!! Bela, movente, cutucante, nova, surpreendente, bem escrita...”. A autora usa das palavras

de José Paulo Paes ao defender que “a poesia não é mais do que uma brincadeira com as palavras. Nessa brincadeira, cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo: isso aí é também isso ali. Toda poesia tem que ter uma surpresa. Se não tiver, não é poesia: é papo furado” (Abramovich, 1997, p. 67).

Nesse caminho, entendemos que a construção poética vai além das palavras, são signos que propiciam o contato com as emoções e a sonoridade. Portanto, concebemos a poesia infantil como um jogo de palavras, pois na percepção da criança essa musicalidade que encanta e cria essas relações emocionais pode ser compreendida como um jogo poético. Coelho (2000) explica:

O jogo poético, além de estimular o “olhar de descoberta” nas crianças, atua sobre todos os seus sentidos, despertando um sem-número de sensações: *visuais* (imagens plásticas, coloridas, acromáticas, etc.); *auditivas* (sonoridade, música, ruídos...); *gustativas* (paladar); *olfativas* (perfumes, cheiros); *tácteis* (maciez, aspereza, relevo, textura...); *de pressão* (sensações de peso ou de leveza); *termais* (temperatura, calor ou frio); *comportamento* (dinâmicas, estáticas...). (Coelho, 2000, p. 222, grifos da autora)

A autora pontua que, apesar de o poema propiciar o contato com essas inúmeras sensações, é claro que não serão contempladas em um só poema, pois cada uma pode-se apresentar em determinados tipos de transfiguração imagística, isso porque cada criança/leitor terá seu modo peculiar de entender e perceber o poema. Outro ponto, trazido por Coelho (2000), é para o princípio de que a educação permeia a ideia de propiciar à criança o conhecimento da realidade. Isso significa que a *linguagem poética* pode ser concebida como um instrumento didático, capaz de desenvolver essa relação com o meio, além de enriquecer esse conhecimento para fora das aparências.

Em linhas gerais, compreendemos que a poesia infantil é caracterizada por dois momentos diferentes: inicialmente compreendia a criança como o “adulto em miniatura” e, por essa razão, tratava dos assuntos os quais, na visão do adulto, eram pertinentes à criança; por outro lado, na contemporaneidade, a poesia ganhou novos formatos, versando pelos mais diferentes temas e até mesmo sendo uma poesia sem idade, cabendo ao leitor criar seus significados a partir de suas próprias vivências, isto é, a criança lê e aprecia a poesia infantil a partir de sua própria concepção de mundo. Nesse viés, Sorrenti (2007, p. 15) assegura:

Ainda bem que há poesia, mesmo que pouca, respeitando a infância, oferecendo-lhe a possibilidade de combinar sons e imagens, satisfazendo seu gosto pela criatividade, pela experimentação linguística e pela reelaboração do real. Mesmo parecendo ter o adulto como destinatário, vem surgindo uma poesia que poderia ser chamada de sem-idade, porque reorganiza a realidade próxima da infância em esquemas mentais e corpóreos, isto é, observando aspectos relacionados ao entendimento, ao som e ao ritmo.

Em suma, a poesia infantil contemporânea, como defende Sorrenti (2007), se inscreve dentro de produções não rotuladas, mas compreensíveis aos seus receptores, as crianças, tendo como propósito o respeito primeiramente à infância e às suas necessidades com relação ao ludismo e à criatividade.

Coelho (2000) traz pontos importantes a serem considerados: o primeiro é que a poesia infantil tradicional e a contemporânea possuem uma diferença básica com relação à intencionalidade; a primeira pretendia ensinar algo que deveria ser imitado, já a segunda busca levar a criança a descobrir algo por meio da poesia: “*experimentar* novas vivências que, ludicamente, se incorporarão em seu desenvolvimento mental/existencial” (Coelho, 2000, p. 224, grifos da autora). Outro ponto que salientamos é no que diz respeito à produção poética no Brasil que, de acordo com a autora,

até bem pouco tempo, foi extremamente limitada. Deixando de lado a poesia popular ou folclórica (perpetuada nas brincadeiras de roda ou nas cirandas...), que sempre encantou a meninada, o que havia de poesia infantil era uma produção poética de natureza culta e inspiração romântica (Coelho, 2000, p. 224).

A autora explica que a poesia infantil brasileira nasceu no final do século XIX e expandiu durante o século XX, tendo como preocupação principal a tarefa educativa, isto é, contribuir com a construção do aluno como um futuro cidadão “de bons sentimentos”. Além disso, Coelho (2000) pontua que, no final do século XIX, era uma prática comum a memorização de poesia para recitar em datas festivas, o que contribuiu de maneira negativa para a expansão da poesia, pois muitas dessas crianças, ao crescerem com essa obrigatoriedade, perderam o encanto pela poesia: o contexto obrigatório marcou essas crianças com sentimentos como raiva e vergonha ao lembrarem dessas situações.

Nesse caminho, ao entendermos que a poesia infantil busca trazer a essência das palavras, voltamo-nos ao haikai brasileiro infantil, que tem como princípio básico a representação do momento presente, por isso, cada palavra não é escrita por acaso, mas possui sempre um significado essencial para a compreensão da poesia como um todo. Como já mencionado anteriormente, o haikai brasileiro infantil se inscreve dentro da literatura infantil e faz parte do poema/poesia; assim, corroboramos com Rezende (2011, p. 6) ao definir que o haikai “é um pequeno poema de três linhas inventado pelos poetas japoneses. É como a “fotografia” com palavras de um momento único que o poeta viu, ouviu, sentiu, e que o encantou na natureza”.

O haikai brasileiro infantil apresenta uma poesia que encanta, que transporta por meio das poucas palavras para um momento específico, criando uma “fotografia” do presente, de algo que somente olhares atentos conseguem ver e para o público infantil se apresenta por meio da ludicidade. Bem como explica Souza (2010) sobre o haikai:

Ao exprimir um momento baseado na realidade, o haikai se aproxima da fotografia. Ao olharmos uma foto, impressões se reavivam. O haikai faz isso por meio da descrição objetiva ou subjetiva de sensações, que podem ir sugerindo outras, disparando lembranças ou sentimentos. Tudo depende do leitor ou ouvinte (Souza, 2010, p. 47).

Sobre as produções de haikai brasileiro infantil, a pesquisa de Campos (2017) esclarece que, atualmente, há diversos autores que se debruçam nessas produções para o público infantil. Dentre eles, podemos citar, em uma lista nem um pouco exaustiva, algumas obras, em ordem de ano de publicação:

1. *Três gotas de poesia*, de Ângela Leite de Souza (1996);
2. *Conversa de passarinhos – haicais para crianças de todas as idades*, de Maria Valéria Rezende com coautoria de Alice Ruiz (2008);
3. *No risco do caracol*, de Maria Valéria Rezende (2008);
4. *No oco do toco*, de Edméa Campbells (2009);
5. *Hai-quintal: haicais descobertos no quintal*, de Maria Valéria Rezende (2011);
6. *Os hai-kais do Menino Maluquinho*, de Zivaldo (2013);

7. *Cai ou não cai? – Haicais de Animais*, de Jean Marcel e Simone Alves Pedersen (2013);
8. *Na sopa do sapo*, de Alvaro Posselt (2016);
9. *Arca de haicais*, de Luís Dill (2017);
10. *Bichinhos de estimação são*, de Alvaro Posselt (2018);
11. *Viagem pelo jardim*, de Alvaro Posselt (2019);
12. *Entre miados e ronronos*, de Alvaro Posselt (2020).

Diante do exposto, reconhecemos esse novo caminho seguido por escritores de haicais brasileiros, que agora também têm produzido para o público infantil – como Alice Ruiz, por exemplo. Campos (2017), ao analisar algumas obras de haicais brasileiros infantis, atesta que há nessas produções características que aproximam e ao mesmo tempo se distanciam do *haiku* japonês, isso porque mantêm suas origens principalmente por sua composição estrutural, que ainda apresenta em três versos, mas também perpassam pelas três tendências do haicai brasileiro, já anteriormente expostas. Como ponto inovador para esse gênero, temos a adoção das cores e da ludicidade, além de temáticas inscritas dentro da realidade infantil.

Ainda de acordo com Campos (2017), o *haiga*, termo japonês para ilustração do haicai, tem também papel fundamental na compreensão do haicai brasileiro infantil, pois trata-se de combinar imagens simples com o poema, usado desde as primeiras produções de *haiku*, em que utilizavam as mais variadas técnicas como aquarela, fotografia, traçado simples, colorido ou preto e branco, etc. Ganham nos livros infantis de haicais um papel importantíssimo, pois “os livros infantis possuem o encanto das cores, das imagens, das paisagens fundamentais para que uma boa compreensão ocorra. A importância do texto e da imagem se dá pelo fato de ambos se articularem para que o entendimento seja efetivo” (Campos, 2017, p. 38).

Nas análises realizadas pela autora, esta identifica o aparecimento de traços especificamente brasileiros e tipicamente próprios da cultura brasileira como, por exemplo, as festas juninas e o folclore. Ao mesmo tempo que os haicais infantis carregam a origem japonesa em sua composição, também ganham novas formas e agora para o público infantil, com elementos culturais de nosso país, comprovando, assim, a existência de um haicai brasileiro infantil.

Desse modo, compreendemos que o haikai japonês, iniciado há séculos em um outro cronotopo e outros interlocutores, foi ganhando espaço em outros países até chegar ao Brasil. Aqui ganhou uma nova roupagem, novo contexto, novos sujeitos, ao mesmo tempo que se aproxima também se distancia de suas origens. Rezende (2011, p. 7), na abertura do seu livro *No risco do caracol*, explica:

Fiz este livro com gosto de haikai. Cada página traz um poeminha que pode ser lido e apreciado por ele mesmo, sozinho, mas que também se encadeia com os outros, compondo uma história “redonda”: você pode começar por qualquer página e seguir em frente, até voltar a ela de novo, vivenciando a história de vários modos.

Percebemos, pelas palavras da autora, a proximidade que há dos haicais com suas características originais, ou seja, o *haiku*, quando afirma poder ser lido individualmente, isso porque cada um representa um momento singular; no entanto, ao ler o livro como um todo também é possível construir uma história redonda, além de apresentar também o *renga*, o poema encadeado, onde o último verso do haikai anterior e o primeiro do seguinte criam um diálogo.

Inferimos que o poemeto pode contribuir com a formação de crianças leitoras, tanto por meio do mundo lúdico que pertence a elas e que as aproxima da leitura, como também possibilita a relação com diversas temáticas. Rezende (2011, p. 7) sugere ao pequeno leitor que “depois de ler e curtir este livro, você estará pronto a olhar pela janela, ou sair pela porta, ou fechar os olhos e mergulhar na sua imaginação... para encontrar e escrever seus próprios haicais”.

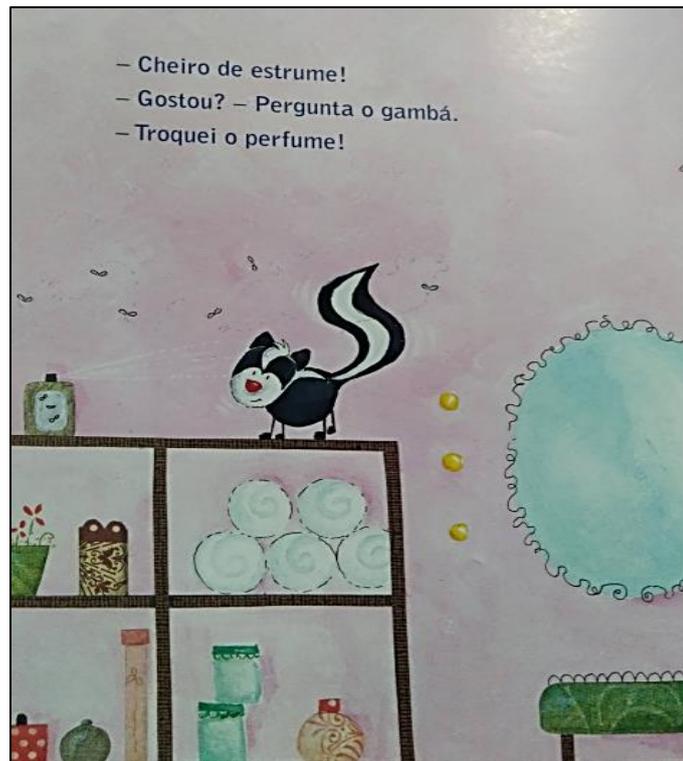
Nesse cenário, verificamos que o haikai brasileiro infantil faz o uso da roupagem original quando se trata de sua estrutura composicional, os três versos, todavia, ganha novas configurações, novas cores, novos significados, isso porque adapta-se ao público infantil e proporciona o humor como é possível observar no haikai a seguir:

**FIGURA 2 – Haicai “Grita”**

**FONTE:** Marcel e Pedersen (2013, p. 11).

Nesse haicai, retirado do livro “*Cai ou não Cai? – Haicais e Animais*”, de Marcel e Pedersen (2013), observamos a temática desenvolvida na obra, em que todos os haicais retratam alguma situação cômica ou inusitada envolvendo animais, além das cores, ludicidade e humor, bem como a pesquisa de Campos (2017) apontou em suas análises. Dessa maneira, a partir dessa nova configuração, é possível propiciar ao pequeno leitor o contato com o poemeto que, mesmo tendo suas origens tão longínquas, traz consigo inúmeras possibilidades de reflexão.

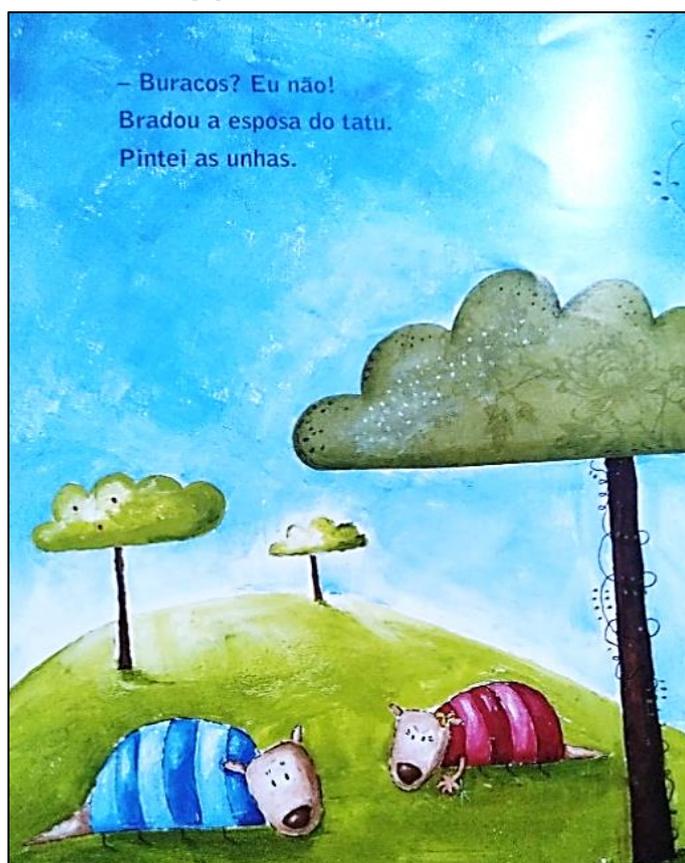
No haicai apresentado, é possível observar a presença de sua organização composicional configurada dentro dos três versos, com uma temática infantil que traz à tona o mundo da imaginação em que uma lagartixa, ao ser perseguida pelo pássaro, grita “- o jacaré é meu irmão!” trazendo por meio da expressão dita pela lagartixa o humor, a ludicidade e sua própria sobrevivência no reino dos animais. No haicai seguinte, é possível comprovar mais uma vez esses mesmos elementos:

**FIGURA 3 – Haikai “Cheiro”**

**FONTE:** Marcel e Pedersen (2013, p. 8).

Já nesse haikai, observamos mais uma vez a estrutura composicional que permanece a mesma. E a inovação está mais uma vez nas cores e desenhos que remetem ao universo infantil. Nesse haikai há uma conversa entre o gambá e alguém que não é possível identificar pelos elementos e imagens trazidos pelo haikai, no entanto, a comicidade está na afirmação feita por esse locutor ao sentir cheiro de estrume, e a pergunta realizada pelo gambá “- Gostou?” e na resposta “- troquei o perfume”. Desse modo, mais uma vez encontramos no haikai infantil a questão da ludicidade e diversão na leitura, além do conhecimento do mundo animal.

Por fim, trazemos um último exemplo de haikai brasileiro infantil na página seguinte:

**FIGURA 4** – Haicai “Buracos”

**FONTE:** Marcel e Pedersen (2013, p. 4)

Nesse haicai, encontramos mais uma vez a presença de cores fortes e imagens que remetem ao público infantil. Sendo possível identificar, bem como nos outros haicais infantis apresentados, a presença da comicidade na fala do tatu fêmea ao negar-se a fazer buracos por ter pintado as unhas, remetendo-se a questões da própria vida cotidiana.

Diante dos haicais expostos, percebemos que todos eles trazem como elementos que diferenciam dos haicais de outras tendências apresentadas a presença de cores e imagens, presentes no universo infantil, bem como a presença de elementos cômicos: nos haicais apresentados, foi possível observar o humor na fala dos animais diante das situações representadas. Observamos também a presença de características que remetem ao haicai tradicional, presentes principalmente na estrutura dos haicais que permanecem nos três versos e em temáticas voltadas a elementos da natureza, no entanto, com um olhar mais infantil e lúdico.

Ao pensarmos o haicai brasileiro infantil como parte da literatura infantil, compreendemos o seu papel promissor no que tange ao ensino de Língua Portuguesa a partir desse gênero discursivo, pois aqui defendemos que esse caracteriza-se como

tal, pois traz consigo os elementos constituintes do gênero, pela perspectiva bakhtiniana. Além de propiciar ao leitor infantil o contato tanto com a cultura japonesa que está enraizada nos poucos versos do poemeto, como também esse fazer poético tão rico capaz de “nascer de um *olhar inaugural*, de um *ver diferente* algo já conhecido ou *descobrir* algo ainda não conhecido” (Coelho, 2000, p. 267).

Por fim, ao trilharmos esse caminho do poema/poesia, haikai, haikai brasileiro e por último haikai brasileiro infantil, discorreremos desde as origens tanto do poema quanto do haikai japonês, para assim compreendermos o quão vasto são os caminhos da literatura infantil e o quanto dessa poesia tão rica pode ser levado aos espaços escolares, contribuindo com os processos de aquisição e aperfeiçoamento da leitura e escrita nos anos iniciais do ensino fundamental. Desse modo, avançamos ao capítulo seguinte no qual discorreremos sobre o ensino do poema e do haikai infantil a partir dos documentos educacionais.

### **3 CAMINHO DIDÁTICO-METODOLÓGICO: POR ONDE PASSEIAM OS HAICAI?**

Neste capítulo, discorreremos, na primeira seção, sobre as pesquisas mais recentes relativas ao ensino de poema e haicai nas aulas de Língua Portuguesa (LP) do ensino fundamental, a partir de nosso levantamento bibliográfico. Na segunda seção, observamos como se manifestam as considerações sobre poema/haicai nos documentos educacionais: BNCC (Brasil, 2018), em nível federal; CREP (Paraná, 2019), em nível estadual; Currículo da AMOP (AMOP, 2020) e planejamentos organizados pela Secretaria Municipal de Educação (SMED, 2022), em nível municipal. Por fim, verificamos os livros didáticos da coleção ÁPIS do 1º ao 5º ano de Língua Portuguesa, utilizados na rede municipal de Foz do Iguaçu, a fim de observar a inserção ou não do haicai nas aulas de LP.

#### **3.1 OS GÊNEROS POÉTICOS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Nas subseções seguintes, apresentamos os estudos selecionados pelo nosso levantamento bibliográfico. Na primeira subseção, refletimos sobre os estudos voltados para a poesia em sala de aula, principalmente no ensino fundamental I e II refletindo como essas pesquisas têm pensado o ensino de poesia nas aulas de LP, como têm sido os encaminhamentos pedagógicos diante desse gênero discursivo. Já na segunda subseção, realizamos o mesmo caminho, no entanto, direcionando-nos ao gênero discursivo haicai, como esse tem sido trazido nas aulas de LP do Ensino Fundamental.

##### **3.1.1 O poema na escola: discussão de pesquisas**

Tratemos do poema na sala de aula, como ele tem sido concebido dentro dos espaços escolares nos últimos anos, além da sua contribuição para o ensino de LP

nos anos iniciais do ensino fundamental<sup>14</sup>. O primeiro ponto que chamamos atenção é o trazido por Sorrenti (2007) ao afirmar que uma das alegações dos professores, quando questionados sobre não levar a poesia para a sala de aula, tem como principal justificativa apresentada a falta de conhecimento sobre como trabalhar o gênero, além da exigência de tempo e paciência.

Percebemos que tal justificativa vem ao encontro de outro apontamento trazido pela autora: a organização desse ensino, marcada pelo utilitarismo, em cuja classificação o poema/ a poesia não se encaixa, justamente por sua construção artística. Infelizmente, “em geral participam dessa área denominada “não lucrativa” em que se inserem as atividades prazerosas e lúdicas, e por isso, excluídas do programa de vida de uma sociedade voltada para o lucro” (Sorrenti, 2007, p. 17).

Outro fator observado pela autora é que os professores se sentem mais confortáveis em trabalhar com a gramática e não com o texto poético, o qual exige mais “emoção”. Desse modo, ao pensar no poema na sala de aula, nos atentamos a questões que permeiam o espaço escolar e a prática docente dos professores. Conforme Sorrenti (2007, p. 18),

[...] a escola, agindo assim, pode sufocar a imaginação criadora dos alunos ou, se não a sufoca, enfraquece-a, em vez de estimular sua capacidade de criar. Independente de sua condição social, a criança existe em estado de poesia até que esbarra na sistematização da linguagem: a escola se põe a ensiná-la a medir as sílabas, a grifar os substantivos o poema, a circular os verbos, a encontrar os dígrafos, e por aí vai.

Cabe pontuarmos que o ensino de poema/poesia na sala de aula deve abarcar práticas que vão além de questões gramaticais, da estrutura da língua, isto é, ao levar o poema/poesia para os espaços escolares, é primordial pensarmos em uma prática docente que corrobore com um ensino significativo, contemplando não somente todas as práticas discursivas como leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica, mas também esse olhar para o artístico, para a emoção, para as significações possíveis em cada verso do poema.

---

<sup>14</sup> A maioria dos estudos apresentados nas duas primeiras subseções deste capítulo foram desenvolvidos com relação aos anos finais do ensino fundamental, pois, em nossa pesquisa, encontramos grande número de estudos para esse nível de ensino e alguns raros sobre os anos iniciais; no entanto, entendemos que as reflexões propostas e os apontamentos dos pesquisadores cabem também ao ensino fundamental I, por isso, justifica-se a menção desses estudos.

Diante disso, a fim de observarmos os estudos mais recentes voltados ao ensino de poema/poesia nas aulas de LP, trazemos a seguir um quadro com as principais pesquisas encontradas em nosso levantamento bibliográfico. Ressaltamos que selecionamos aquelas que se voltassem ao ensino de poema/poesia. Para tanto, utilizamos o recorte temporal de 2017 a 2022 e dispusemos do banco de teses e dissertações da CAPES, *Google acadêmico* e também ampliamos para livros de editoras conhecidas nacionalmente. Como palavras-chave para a busca, recorremos a: “poema/poesia na sala de aula”, “poema/poesia no ensino fundamental I” e “poema/poesia nas aulas de língua portuguesa”. A seguir, vejamos as obras selecionadas em nosso levantamento bibliográfico:

**QUADRO 3** – Pesquisas sobre poema/poesia no ensino fundamental

<b>ANO</b>	<b>TÍTULO</b>	<b>GÊNERO</b>	<b>AUTOR</b>
2016	O jogo fascinante da linguagem poética, no mundo das palavras e vivências.	PDE – Produção didático-pedagógica	Rosângela Campioto
2019	Um guia para levar a poesia para a sala de aula	Artigo	Lia Araujo Miranda de Lima Marlova Gonsales Aseff
2020	Poesia em sala de aula: caminhos para o trabalho com poemas no Ensino Fundamental	Dissertação de Mestrado	Gabriel Castilho Maia
2020	A escrita do gênero textual poema no ensino fundamental I	Artigo	Flávio Renato Santos Andréia Osti Neide de Brito Cunha
2020	O poema em sala de aula: uma possibilidade de leitura e análise linguística no ensino fundamental	Artigo	Nelvana Leuz de Oliveira Ferragini Karine Giroto Barbara
2021	A poesia no ensino fundamental: uma discussão sobre as orientações da BNCC	Artigo	Andrea Portolomeos Simone Aparecida Botega

(continua)

ANO	TÍTULO	GÊNERO	AUTOR
2021	A presença da poesia infantil no livro didático do 5º ano do ensino fundamental	TCC	Meires Ferreira de Barros
2021	Letramento literário: Práticas de leitura poética no 6º ano do ensino fundamental	Dissertação	Márcia Andrade Marques
2021	Poesia infantil e formação continuada: reverberações na sala de aula	Dissertação de mestrado	Albaneide Maria da Silva Félix
2021	O poema na sala de aula, o objetivo de trabalhar da educação infantil até o ensino fundamental I e a não familiaridade do gênero pelos professores: revisão de literatura	Artigo	Silvana Andrade de Castro
2021	Estratégias de leitura para o poema: propostas de atividades para o ensino fundamental II	Dissertação de mestrado	Luiz Danilo Rodrigues da Silva
2022	Leitura de textos poéticos nos anos finais do ensino fundamental	Capítulo 3 do livro: <i>Leitura e Ensino de Língua</i>	Mirian Hisae Yaegashi Zappone
2022	A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema	Capítulo 10 do livro: <i>Leitura e Ensino de Língua</i>	Renilson José Menegassi Ângela Francine Fuza Cristiane Malinoski Pianaro Angelo

**FONTE:** A autora

Observamos que os estudos supracitados discorrem sobre as práticas discursivas com poemas em sala de aula, além de análise de documentos educacionais e de livros didáticos. A seguir, tecemos algumas reflexões sobre cada estudo.

Campioto (2016), em sua Produção Didático-pedagógica (PDE)<sup>15</sup>, desenvolve uma unidade didática do gênero discursivo poema para as turmas de 7º ano do Ensino Fundamental, para as aulas de LP. A autora considera que, diante de nossa realidade contemporânea na qual a internet, televisão e outros meios de comunicação atuais, favorecem o pouco interesse a leitura convencional, é necessário contribuir para um fazer pedagógico que resgate esse interesse para a leitura, e principalmente o texto poético. Desse modo, a proposta é organizada em 9 etapas, com as seguintes atividades: “leituras dramáticas, declamações, uso de vídeos e da multimídia em geral que favoreçam o contato com a linguagem poética, bem como de autores selecionados e consagrados da poesia contemporânea” (Campioto, 2016, p. 7).

A autora traz, na última etapa da sua unidade didática, de maneira breve, atividades direcionadas ao gênero haicai; assim, consideramos os estudos da autora pertinentes a nossa pesquisa, pois, além de contribuir com atividades voltadas ao ensino de poema/poesia, também contribui para pensarmos no trabalho com o gênero haicai, em nossa proposta didática.

Já Lima e Aseff (2019) apontam, em seu estudo, que há uma negligência do ensino de poema/poesia na educação básica. As autoras propõem, então, algumas possibilidades para levar poemas para a sala de aula, haja vista que encontraram “poucos recursos práticos para auxiliar o trabalho do professor com a poesia” (Lima; Aseff, 2019, p. 286). Corroboramos com essa consideração das autoras, pois, em nosso levantamento bibliográfico, encontramos poucos trabalhos que tivessem como objeto de estudo o ensino de poesia no ensino fundamental I e no II.

Diante disso, as autoras ao observarem em suas pesquisas que há poucos recursos práticos para auxiliar o trabalho do professor com a poesia, apresentam, primeiramente, o aporte teórico, em que discutem a poesia, de acordo com alguns autores e, em seguida, apresentam sugestões de livros para todas as séries do ensino fundamental I, II e ensino médio. Nesse contexto, as autoras defendem que

A seleção de conteúdos teóricos sobre o gênero poético teve como objetivo oferecer ao professor uma noção rápida de tópicos nos quais ele poderá buscar aprofundamento futuro, conforme seu interesse e

---

<sup>15</sup> A Produção Didático-pedagógica é a elaboração intencional do professor PDE ao organizar um material didático, enquanto estratégia metodológica, que sirva aos propósitos de seu Projeto de Intervenção Pedagógica na Escola. Esta elaboração seguindo a definição proveniente do latim *elaborare*, significa preparar com detalhes o material, organizá-lo de modo a contribuir com o aprimoramento da prática pedagógica (Paraná, s/d, p.1).

necessidade. Outro objetivo deste artigo foi o de mostrar que os textos poéticos levados para a escola não precisam se limitar aos clássicos e que também pode ser proveitoso ler e conhecer poetas contemporâneos. Já a tabela de sugestões de títulos adequados a cada ciclo da Educação Básica tem o propósito de facilitar as escolhas do professor para planejar as suas ações, pois reúne autores e obras cujo valor literário é reconhecido (Lima; Aseff, 2019, p. 310).

Maia (2020) demonstra, em sua pesquisa, que o material didático desenvolvido pela Secretaria de Educação de São Paulo traz pouca visibilidade e até mesmo ausência do gênero poema, ratificando, assim, a pouca relevância dada a esse gênero por parte das políticas públicas que desenvolvem materiais didáticos que chegam às nossas salas de aula. Com intuito de dar luz ao gênero poema, Maia (2020) desenvolve uma proposta didática que tinha como ponto de partida poemas trazidos pelos materiais analisados em sua pesquisa, a fim de propiciar possibilidades de práticas pedagógicas que contribuam para a inserção do poema nas aulas de LP no ensino fundamental II.

Já Santos, Osti e Cunha (2020) discutem a escrita do gênero poema no ensino fundamental I. As autoras buscaram avaliar, a partir da aplicação de sequência didática nas aulas de LP do 5º ano, “os componentes internos (conteúdo temático, estilo de linguagem e estrutura composicional) de um gênero textual escrito por alunos” (Santos; Osti; Cunha, 2020, p. 532). Resumidamente, a pesquisa desenvolvida pelas autoras com relação à escrita do gênero poema demonstrou que

os resultados das escritas dos alunos relacionados às atividades desenvolvidas pela docente permitem que este estudo conclua primeiramente que a presença da SD é necessária para o sucesso da escrita do gênero. Porém, a SD pode contribuir muito ou pouco para essas escritas: colaborará mais quando os docentes elaborarem as intervenções de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos na escrita do gênero textual e menos quando apenas propor atividades de correção sem se atentar às reais necessidades/dificuldades de escrita do grupo (Santos; Osti; Cunha, 2020, p. 547).

Nesse contexto, conseguimos observar que ao desenvolver uma prática pedagógica que se preocupa com as reais necessidades dos estudantes no momento da escrita, bem como apontam as autoras, favorece um resultado muito mais significativo nas produções finais. Diante do exposto, consideramos que esse estudo contribui para pensarmos também em nossa proposta didática a partir do gênero

haicai brasileiro infantil, pois também desenvolveremos atividades voltadas à produção escrita.

Ferragini e Barbara (2020) também trazem uma proposta didática e argumentam que o “escolhido para a elaboração das atividades neste trabalho foi o poema, por acreditarmos e defendermos a importância desse gênero dentro das salas de aula e por ponderarmos os motivos da dificuldade que os professores têm de trabalhá-lo” (Ferragini; Barbara, 2020, p. 16). Logo, verificamos mais uma vez a preocupação em um trabalho com o gênero discursivo poema, dentro de uma perspectiva em que as autoras explicitam:

[...] é preciso que o trabalho com os gêneros vá além do ensino gramatical, é preciso estudar todas as suas formas, características, condições de produção, efeitos de sentidos, valores e avaliações que perpassam o discurso, pois assim, poder-se-á pensar em uma aprendizagem em que o aluno se torne um leitor e produtor eficaz de enunciados (Ferragini; Barbara, 2020, p. 19).

Dessa maneira, ao nos direcionarmos ao ensino de poemas na escola, é indispensável discutirmos sobre as propostas curriculares. Portolomeos e Botega (2021), ao refletirem sobre as orientações da BNCC, expõem que o texto oficial está distante da prática diária do professor, logo, “o ensino de literatura pautado por ele parece que terá grandes dificuldades para ser efetivado de modo a garantir a demanda humanizadora presente no próprio documento” (Portolomeos; Botega, 2022, p. 292).

Refletindo sobre esses apontamentos, percebemos diversos fatores que merecem nosso olhar quando pensamos no ensino de literatura e conseqüente poema/poesia na escola. Um exemplo é a necessidade de políticas públicas, e aí voltamos aos currículos que regem o ensino de LP na educação básica, os quais, como apontam Portolomeos e Botega (2021), trazem avanços, mas muitos pontos obscuros, relacionados principalmente à base teórica adotada (refletiremos mais adiante sobre os currículos).

Portolomeos e Botega (2021) defendem que o conhecimento teórico é essencial para analisarmos os documentos educacionais com um olhar crítico, a fim de observar como o trabalho em sala de aula nas aulas de literatura pode ser mais significativo a ponto de contribuir com a compreensão do aluno em relação ao texto literário. Em outras palavras, as autoras indicam a necessidade de um olhar analítico para os documentos educacionais e possíveis reflexões em formações continuadas,

com o intuito de favorecer práticas pedagógicas significativas para o ensino de literatura nos espaços escolares.

Outro ponto importante para refletirmos é sobre a análise linguística do poema em sala de aula. Ferragini e Barbara (2020) realizam um breve contexto histórico com relação ao ensino de gramática nas aulas de LP e mostram que, por muito tempo, as aulas eram extremamente normativas e preocupadas apenas em ensinar regras gramaticais e “não se levava em conta as situações reais de uso da língua e muitas das variedades utilizadas eram taxadas como erradas, o que aumentava a grande resistência dos estudantes em relação às aulas de língua portuguesa” (Ferragini; Barbara, 2020, p. 17). O que se havia era então uma formação que, segundo as autoras, desenvolvia alunos “linguisticamente incompetentes”.

Essa prática descontextualizada da língua não proporciona a formação de alunos com pensamento crítico e capazes de compreender a língua em suas diversas variedades e aspectos. Assim, ao trabalharmos com o poema em sala de aula, acrescentando a análise linguística/semiótica, conseguimos propiciar inúmeras reflexões, tendo em vista a riqueza da linguagem poética. Ferragini e Barbara (2020), alicerçadas nos estudos de Análise Linguística Dialógica de base bakhtiniana, explicam que

[...] busca-se levar os estudantes a refletirem sobre a realidade social na qual estão inseridos e que, através dessas reflexões nas aulas de língua portuguesa, os alunos consigam agir e transformar a realidade da qual fazem parte, não deixando de lado o ensino e o aprendizado da língua materna (Ferragini; Barbara, 2020, p. 36).

Barros (2021, p. 11) explica que seu estudo teve como objetivo principal “compreender como a poesia é apresentada e quais sequências pedagógicas são propostas pelo livro didático para a abordagem com as crianças”. Assim, o livro didático analisado pela autora foi o *Meu livro de Língua Portuguesa*, da autora Samira Campedelli, para as turmas de 5º ano do ensino fundamental I. Sobre a sua análise, a autora faz as seguintes considerações:

O livro analisado, como vimos no último capítulo, está inserido perfeitamente nesse modelo conteudista e que subaproveita a produção poética. De um modo geral, podemos dizer que a escolha de alguns poemas poderia ter priorizado temáticas mais próximas da realidade das crianças, ter inserido assuntos como preconceito racial

ou o tratamento do diferente, aqui entendido como as minorias sociais ou os deficientes físicos (Barros, 2021, p. 70).

Nesse contexto, a autora aponta que o livro didático analisado tem uma abordagem mais conteudista e menos reflexiva, com temáticas distantes da realidade do mundo infantil; dessa maneira, entendemos que a poesia tem um viés humanizador que deve ser explorado e discutido em sala de aula, porém, não é o que foi observado pela autora. Logo, tal estudo contribui para direcionar como podemos realizar a análise dos livros didáticos selecionados por nós, observados mais adiante e, desse modo, refletir em que se aproximam ou se distanciam nosso posicionamento do livro didático.

Marques (2021) discorre, em sua pesquisa, acerca do letramento literário por meio de práticas de leitura do texto artístico. A autora organizou sequências didáticas de acordo com os pressupostos de Cosson (2018)<sup>16</sup>, em que concerne:

[...] à ampliação do repertório de leitura literária em sala de aula por meio de propostas metodológicas com o gênero lírico; ao estímulo da proficiência da compreensão e produção de textos; e ao oferecimento de pressupostos teóricos aos professores que atuam no 6º ano do Ensino Fundamental, especificamente, na disciplina de Língua Portuguesa (Marques, 2021, p. 13).

A autora ainda explica que as sequências didáticas elaboradas foram organizadas em forma de oficinas, isso porque é uma maneira de trabalho que favorece na formação coletiva; assim, organiza sua proposta didática apresentando seu encaminhamento pedagógico, em que explora a leitura e a produção de textos. Dessa maneira, o estudo também contribui para pensarmos em nossa didatização, pois as propostas trazidas pela pesquisadora podem ser adaptadas à nossa realidade.

Já a pesquisa de Felix (2021) está voltada à formação de professores alfabetizadores do Município de Boa Vista, Paraíba. A pesquisadora realizou uma formação com esses professores que, posteriormente, levaram para a sala de aula o que ali discutiram. Sobre o trabalho desenvolvido, a autora reflete:

A partir das oficinas realizadas durante a formação, presenciamos as transformações nas abordagens de leitura na perspectiva literária. As crianças passaram a representar os poemas através do desenho,

---

<sup>16</sup> Referência: COSSON, Rildo. **Letramento literário**: teoria e prática. 2. ed. 8. reimpressão. São Paulo: Contexto, 2018.

dramatização, música e outros arcabouços artísticos. Desse modo, as expressões vinham arraigadas de sentimentos e emoções, todas condicionadas à livre expressão. Durante o período de formação dos professores, ao chegar à sala de aula, muitos alunos queriam ler um poema, enquanto outros pediam que lêssemos para eles. O fato se deve à reverberação que ocorreu nesse tempo e prolongou-se até os dias atuais (Felix, 2021, p. 127).

O estudo de Castro (2021) reflete sobre os objetivos de se trabalhar com o poema na sala de aula da educação infantil até o ensino fundamental I, além de identificar, por meio de uma revisão bibliográfica, o porquê de os professores não terem familiaridade com esse gênero. Diante disso, a autora pontua que o trabalho com poema, desde a Educação Infantil, promove desde muito cedo a apreciação da criança pela leitura poética que favorece a apropriação desse gênero em vários aspectos. Segundo a autora,

[a] professora que lê um poema na sala de aula faz de sua criança, uma criança ativa, alegre, criativa, leitora, uma boa ouvinte, esperta e faceira, que a professora faça do poema uma inquietude em sua vida e na vida de suas crianças, desabrochando em alegria, em compartilhar, versos, a sonoridade, a entonação [...] (Castro, 2021, p. 467).

A pesquisa de Silva (2021), caracterizada pelo autor de interventiva, aplicada no 8º ano do ensino fundamental II, teve o objetivo de analisar a importância de estratégias de leitura no ensino de LP. Para tanto, o pesquisador optou pelo gênero discursivo poema, pois considera “ser um gênero ainda pouco explorado em sala de aula (quicá por sua complexidade discursiva e polissêmica) e, por vezes, ser pretexto para uma análise puramente gramatical em manuais didáticos” (Silva, 2021, p. 8). Nesse contexto, o autor (2021, p. 86) considera que o uso de estratégias de leitura contribui para “principalmente leitores com menos experiência com texto literário, além de melhorar a competência daqueles que já fazem da leitura uma prática constante”.

Isso posto, corroboramos com as reflexões de Zappone (2022), ao considerar que o ensino de literatura abrange muito mais que conhecimentos puramente sistematizados, vai além, diz respeito também à formação humanista dos indivíduos:

Essa necessidade da leitura de ficção, por conseguinte, da literatura em nosso mundo contemporâneo, se justifica pelos efeitos por ela produzidos nos leitores: ao ler um texto ficcional (aquele que imita a vida, sem que seja ela própria, ou seja, um texto autorreferencial), o

sujeito leitor é capaz, em função da semelhança entre o real e o ficcional, de colocar-se numa posição distanciada da situação ficcional apresentada no texto literário, podendo vivê-la em perspectiva de fora, ou seja, há um distanciamento entre o eu que lê e a situação/fato/sentimento/acontecimento apresentado no texto ficcional, podendo dela fazer uma apreciação crítica e reflexiva (Zappone, 2022, p. 131-132).

Compreendemos que a leitura de literatura nos espaços escolares proporciona a reflexão, como a autora explica, com o contato com texto fictício sendo possível observar de uma perspectiva diferente, pois, ao se tratar de textos que referenciam as realidades, pode também contribuir com um olhar ao diferente, aquilo que o indivíduo em suas vivências ainda não observou, em outras palavras, favorece a “produção da racionalização do lido, permitindo aquilo que geralmente se chama de conhecimento crítico da realidade” (Zappone, 2022, p. 132).

Partindo desse pressuposto, a autora esclarece que, dentro do componente curricular de LP, nunca deixou de ser um conteúdo importante a leitura de textos ficcionais; no entanto, explica que esse caminho não é algo automático construído de maneira rápida: “o leitor precisa receber uma formação específica para ler textos literários, sobretudo no contexto escolar que é o espaço onde mais especificamente tais textos são lidos” (Zappone, 2022, p. 133). Ao se pensar nos textos literários nos espaços escolares, a autora explica que não se trata de algo “natural”, isto é, não basta apenas decodificar as palavras, mas é necessário algo a mais que é possível desenvolver na escola:

é preciso aprender a ler literatura segundo um modelo de leitura que valoriza as formas discursivas e estéticas dos textos. Em outras palavras, a leitura do texto literário precisa ser aprendida pelo estudante e deve, portanto, ser ensinada e mediada por um leitor mais experiente, o professor (Zappone, 2022, p. 136).

Por fim, o último estudo, de Menegassi, Fuza e Angelo (2022), discorre com o a leitura a partir de uma perspectiva dialógica, alicerçada nos estudos do Círculo de Bakhtin. Os autores justificam que os fundamentos bakhtinianos se fazem presentes em vários documentos, assim,

A influência da teoria dialógica do Círculo de Bakhtin nas salas de aula do país justifica a necessidade de aprofundar a compreensão de seus princípios fundadores e de estabelecer relações com os

acontecimentos escolares nas práticas de linguagem de oralidade, leitura, escrita e análise linguística, perpassadas também pela oralização necessária em várias etapas (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 372).

Nesse contexto, ancorado na concepção dialógica da linguagem, os autores concentram-se em discutir a leitura a partir do gênero discursivo poema direcionado às turmas do ensino fundamental, do 4º ao 7º ano, dividido em seis etapas nas quais os autores desenvolvem em forma de prospecção de leitura em perspectiva dialógica. Diante disso, as atividades propostas e encaminhamentos pedagógicos permitem desenvolver noções da teoria do dialogismo, bem como “a construção dos sentidos valorativos; as relações dialógicas de intertextualidade e interdiscursividade; o elemento entonacional; a compressão responsiva; a percepção de linguagens num mesmo enunciado concreto [...]” (Menegassi; Fuza; Angelo, 2022, p. 412).

Diante dos estudos expostos, consideramos que a inserção do poema na escola traz consigo diversos desafios. Perfeito e Vedovato (2011) expõem que o poema permeia os currículos escolares há muito tempo e tende-se a imaginar que ao menos a análise formal desses textos seja satisfatória, no entanto, o que observamos nas reflexões trazidas aqui é que esse gênero ainda apresenta ser um grande desafio para a escola. Nos estudos supramencionados, observamos que há ainda um longo caminho a ser percorrido, mas que é possível: em sua maioria, as pesquisas trazem encaminhamentos possíveis para a inserção do poema em sala de aula de maneira significativa, abarcando as práticas discursivas.

Por fim, mesmo que apresentação dos estudos apresentados, a partir de nosso levantamento bibliográfico, seja breve, contribuem para inicialmente observarmos os encaminhamentos didático-metodológicos e teóricos que têm permeado o ensino de poema/poesia nos espaços escolares, bem como contribuir para traçarmos nossos próprios encaminhamentos didático-metodológicos em nossa proposta didática a partir do gênero discursivo haikai brasileiro infantil. Na subseção seguinte, discorreremos sobre o haikai nas escolas, a partir das pesquisas discutidas.

### 3.1.2 Os haicais nas escolas: discussão de pesquisas

Nesta subseção, temos o intuito de observarmos como tem sido desenvolvido nos espaços escolares o ensino do haikai. Consideramos aqui que o haikai é algo novo nos documentos educacionais e assim também recente nos livros didáticos (discutiremos o tema na seção 3.2.1). Desse modo, as produções relacionadas ao gênero haikai envolvendo propostas didáticas ainda são incipientes, o que justifica os poucos estudos encontrados em nosso levantamento bibliográfico.

Trazemos a seguir as pesquisas selecionadas. Salientamos que, pelo pouco material encontrado, ampliamos o recorte temporal, de 2010 a 2022, também dispusemos do banco de teses e dissertações da CAPES, *Google* acadêmico e capítulos de livros de editoras conhecidas nacionalmente. Como palavras-chave para a busca, recorremos a: “haikai na sala de aula”, “haikai no ensino fundamental” e “haikai e ensino”. Vejamos a seguir os estudos selecionados:

**QUADRO 4** – Pesquisas sobre haicais no ensino de Língua Portuguesa

ANO	TÍTULO	GÊNERO	AUTOR
2010	Os haicais brasileiros de Millôr Fernandes – um estudo do gênero discursivo	Artigo	Mariangela Garcia Lunardelli Silvana da Silva Moreira Forquim
2012	Um haikai para o estágio, um estágio para o haikai: diálogos sobre o gênero discursivo e a formação docente inicial	Tese de doutorado	Mariangela Garcia Lunardelli
2013	Haikai como incentivo à leitura e escrita	PDE – Produção didático-pedagógica	Ivair Alberto Borges
2014	Em poucos versos, quantos segredos...	PDE – Produção didático-pedagógica	Inês Sonda
2014	Gênero haikai e ensino: Transposição didática na formação continuada	Tese de doutorado	Idelma Maria Nunes Porto
2017	Haikai brasileiro infantil: por uma configuração do gênero discursivo	TCC	Mayra Larissa Consalter de Campos
2017	Haikai: uma abordagem na sala de aula	Artigo	Ires Figueredo de Souza Aracy Alves Martins

(continua)

ANO	TÍTULO	GÊNERO	AUTOR
2018	Haikai no Ensino Fundamental I: um olhar pela Estilística	Dissertação de Mestrado	Shelle Tais Ribeiro
2019	Haikai, a poética da intensidade e da percepção	Artigo	Arlindo Rebechi Junior
2019	O haikai de Paulo Leminski como recurso no ensino da Literatura	Artigo	Sérgio Roberto Massagli Maiara Cristina Marafon
2019	Grêmio Haikai Ipê – um desdobramento do haikai no Brasil	Dissertação	Debora Fernandes Tavares
2021	Três gotas de poesia: a prática de análise linguística em uma proposta didática com o gênero haikai brasileiro infantil	Capítulo de Livro	Mariangela Garcia Lunardelli

**FONTE:** A autora

Quando direcionamos nosso olhar ao haikai como objeto de ensino nas aulas de LP, devemos primeiramente salientar sua pouca visibilidade nos documentos educacionais como pelos próprios materiais didáticos. Assim, corroboramos com Lunardelli (2021), ao defender que é por esse motivo que cogitamos a inserção desse gênero nas salas de aula.

Nesse contexto, apresentamos brevemente cada um dos estudos selecionados em nosso levantamento bibliográfico. Desse modo, é necessário também pontuarmos que alguns dos estudos já foram utilizados ao longo da nossa dissertação como: Lunardelli (2012; 2020); Porto (2014); Campos (2017); Junior (2019) e Tavares (2019). Diante disso, focaremos os estudos selecionados que ainda não foram trazidos ao longo de nossa dissertação.

Lunardelli e Forquim (2010) discorrem em seu estudo sobre o haikai de Millôr Fernandes e o ratificam como gênero discursivo brasileiro. Tal estudo das autoras contribui para compreendermos a existência do haikai brasileiro e também validar a existência do haikai brasileiro infantil, no qual se debruça esta pesquisa. Assim, as autoras pontuam que “o haikai tradicional ou japonês, ao ser transportado para o Brasil, passou a adquirir características peculiares, caracterizando-se em outro gênero denominado haikai brasileiro” (Lunardelli; Forquim, 2010, p. 90).

O estudo de Borges (2013) trata de uma Produção didático-pedagógica (PDE) direcionada ao Ensino Médio. A unidade didática elaborada pelo autor tem como finalidade o incentivo à leitura e escrita a partir do gênero discursivo haikai, organizada

em 18 atividades, inicialmente voltadas ao poema e só depois dos estudantes se apropriarem do gênero poético é que as atividades se direcionam ao haicai. De modo geral, a unidade didática busca, a partir das atividades desenvolvidas, propiciar aos alunos o contato com o gênero poético, a fim de favorecer o contato com a leitura.

Também se tratando de uma Produção didático-pedagógica (PDE), temos o estudo de Sonda (2014) direcionado ao Ensino Médio, especificamente para as turmas de 2º ano. A unidade didática tem como objetivo promover a leitura de haicais brasileiros escritos por Millôr Fernandes, Paulo Leminski, Helena Kolody, Alice Ruiz e Carlos Luz. Corroboramos com a justificativa da autora ao refletir que “a leitura e a compreensão de haicais podem também representar uma estratégia para desenvolver no aluno a sensibilidade, a criatividade, a autonomia, a autoestima e o gosto pela leitura literária” (Sonda, 2014, p. 2).

Ribeiro (2018) realiza uma análise do livro *No risco do caracol*, de Maria Valéria Rezende, direcionado à “Estilística Discursivo-Textual, com ênfase nos aspectos fonolexicais, a expressividade inerente às escolhas linguísticas presentes no texto e como o olhar para essas estruturas desse modo pode colaborar para o trabalho de letramento com crianças do 3º ou 4º anos do ensino fundamental I” (Ribeiro, 2018, p. 11).

Nesse cenário, o estudo de Massagli e Marafon (2019) se relaciona, pois, a partir dos haicais de Paulo Leminski, propõe pensar a poesia a partir de sua concepção humanizadora, de maneira que contribua com o gosto pela leitura em sala de aula. Os autores justificam que os desafios da leitura poética nos espaços escolares são resultados principalmente da sua marginalização, decorrentes da complexidade da linguagem, os diversos sentidos que surgem na leitura de cada verso, isso porque faz parte da poética esse teor reflexivo. Assim, levar a leitura poética, isto é, os haicais promove olhar essas questões pensando em encaminhamentos didáticos que favoreçam a construção do leitor poético, a fim de “formar leitores capazes de terem mais opções ao formular seus pensamentos e se posicionarem diante da sociedade na qual estão inseridos” (Massagli; Marafon, 2019, p. 193).

Souza e Martins (2017), ao justificarem sobre o haicai na escola, avaliam que esse é de fácil compreensão propiciando um interesse maior pelos estudantes. As

autoras ainda explicam que, ao levarem o haikai para as aulas de LP no estágio obrigatório,

[...] esperava-se, portanto, que, com a abordagem do haikai, os alunos pudessem se expressar, observar e analisar as várias ações dos processos de aprendizagem relacionados à leitura e escrita. A relevância deste trabalho para a formação dos alunos foi pelo fato de envolver as emoções e a criatividade escrita (Souza; Martins, 2017, p. 225).

As autoras relatam que, com o trabalho realizado durante o estágio obrigatório, observaram que houve um grande interesse por parte dos alunos com relação ao haikai e propiciou o desenvolvimento da leitura e escrita. Sobre isso afirmam: “os haicais produzidos pelos alunos foram criativos e demonstraram o entendimento que eles tiveram a respeito do gênero, o interesse pela leitura e a capacidade de escrita poética dos estudantes” (Souza; Martins, 2017, p. 229).

Diante disso, ponderamos que, com o encaminhamento adequado, levar o haikai para sala de aula promove o desenvolvimento das práticas discursivas e também o pensamento reflexivo e crítico, pois o contato com o texto poético exige do leitor um olhar atento, exige um trabalho contínuo:

Trabalhar o gênero literário em sala de aula, com o intuito de motivar a leitura e escrita, precisa ser um projeto que tenha continuidade. Além disso, trata-se de uma temática que deve ser incluída nas práticas habituais da disciplina de língua portuguesa (...) (Souza; Martins, 2017, p. 230)

Nessa conjectura, Lunardelli (2021), em sua proposta didática a partir do livro de haicais infantis *No risco do caracol*, de Rezende (2011), realiza um encaminhamento didático desenvolvido a partir de questões norteadoras que viabilizam o trabalho em sala de aula de maneira contextualizada abarcando todas as práticas discursivas. Essas questões norteadoras “instigam a elaboração de atividades orais, escritas e de leitura: caixinha de perguntas, discussão e síntese escrita das biografias, manuseio do livro por equipes, pesquisa na internet (...)” (Lunardelli, 2021, p. 508).

Por isso, reafirmamos que as propostas didáticas para o gênero haikai são muito promissoras para um ensino com poesia de maneira significativa, pois proporcionam aos alunos o contato com as culturas e os modos de produzir literatura

e de se expressar. Quando limitamos o contato dos estudantes com gêneros poéticos apenas tradicionais, também limitamos o conhecimento, considerando que a escola tem o papel fundamental de estabelecer o contato do aluno com o mundo que o permeia, e levar o haicai para a sala de aula é favorecer que esses conhecimentos sejam explorados.

Desse modo, avançamos para a subseção seguinte em que realizamos a análise dos documentos educacionais e de livros didáticos.

### 3.2 O CASO DOS HAICAIS NA ESCOLA: ANÁLISE DOCUMENTAL

Nesta subseção, direcionamos o olhar aos documentos educacionais. Na primeira parte, analisamos e refletimos sobre os documentos educacionais selecionados, nos níveis federal, estadual e municipal. Finalizamos esta subseção com a análise do livro didático de LP adotado pelo município de Foz do Iguaçu.

#### 3.2.1 Os haicais nos documentos educacionais

Voltamo-nos o olhar para os documentos educacionais referentes ao componente curricular de LP, a fim de analisarmos se e como os haicais têm sido referenciados. Para tanto, analisaremos os seguintes documentos: a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), em nível federal (Brasil, 2018); e o Currículo da Rede Estadual Paranaense (CREP), em nível estadual (Paraná, 2019).

A BNCC (Brasil, 2018) foi desenvolvida pelo Ministério da Educação a fim de normatizar conteúdos mínimos necessários para todos os níveis de ensino, ou seja, educação infantil, ensino fundamental I e II e ensino médio. Trata-se de um documento de extrema importância que norteia todos os demais documentos educacionais nos níveis estadual e municipal, isto é, todos os conteúdos escolares se baseiam nesse documento normativo, o qual, segundo Onofre (2021), não se trata de um currículo. A autora nos esclarece sobre o contexto do documento:

No horizonte espacial e temporal, damos início situando que a BNCC teve sua versão publicada para o Ensino Fundamental e para a

Educação Infantil no ano de 2017. Já a versão para o Ensino Médio foi publicada em 2018 e, em seguida, um volume único para os três níveis de ensino no mesmo ano. O documento entrou em vigor ainda no governo do então presidente Michel Temer e, no ano seguinte, 2019, deveria ser implementado pelas escolas nos estados e municípios por meio de seus currículos (Onofre, 2021, p. 86).

Dado esse contexto, é necessário também pontuarmos que a BNCC se baseia em habilidades e competências; de acordo com o documento, tem “caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2018, p. 9), isto porque tem como finalidade assegurar os direitos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes.

Ao analisarmos a BNCC em busca do gênero haicai, encontramos apenas nos anos finais do ensino fundamental, ou seja, do 6º ao 9º ano. Ao todo aparecem apenas três vezes no documento, sendo nula qualquer aparição nos anos iniciais do ensino fundamental e no ensino médio. A primeira menção ao gênero haicai acontece no campo artístico-literário, no eixo oralidade, para todas as séries do ensino fundamental II. A seguir, trazemos o objetivo de aprendizagem:

(EF69LP53) Ler em voz alta textos literários diversos – como contos de amor, de humor, de suspense, de terror; crônicas líricas, humorísticas, críticas; bem como leituras orais capituladas (compartilhadas ou não com o professor) de livros de maior extensão, como romances, narrativas de enigma, narrativas de aventura, literatura infantojuvenil, – contar/recontar histórias tanto da tradição oral (causos, contos de esperteza, contos de animais, contos de amor, contos de encantamento, piadas, dentre outros) quanto da tradição literária escrita, expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais, como negritos, itálicos, caixa-alta, ilustrações etc., gravando essa leitura ou esse conto/reconto, seja para análise posterior, seja para produção de audiobooks de textos literários diversos ou de podcasts de leituras dramáticas com ou sem efeitos especiais e ler e/ou declamar poemas diversos, tanto de forma livre quanto de forma fixa (como quadras, sonetos, liras, **haicais** etc.), empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão (Brasil, 2018, p. 163, grifos nossos)

Perante o exposto, podemos inferir que a inserção do gênero haikai pelo documento normativo ocorre apenas como mais um entre outros gêneros poéticos com o intuito de desenvolver a oralidade e a musicalidade da poesia. Já mais adiante, no documento, também no campo artístico-literário, para o 8º e o 9º ano, encontramos, no eixo de leitura, menção ao haikai como expomos a seguir:

(EF89LP33) Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – romances, contos contemporâneos, minicontos, fábulas contemporâneas, romances juvenis, biografias romanceadas, novelas, crônicas visuais, narrativas de ficção científica, narrativas de suspense, poemas de forma livre e fixa (como **haikai**), poema concreto, ciberpoema, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores. (Brasil, 2018, p. 187, grifos nossos)

Nesse objetivo, o haikai aparece como sugestão para o trabalho com a leitura, como exemplo de um gênero poético de forma fixa, já que tem uma estrutura padronizada de três versos.

A última menção ao haikai acontece ainda no campo artístico-literário e também para o 8º e o 9º ano, mas no eixo produção de textos, como orientação para a criação de paródias e outros textos. Observemos o objetivo de aprendizagem:

(EF89LP36) Parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (como poemas concretos, ciberpoemas, **haicais**, líras, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (como figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (como relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido (Brasil, 2018, p. 187, grifos nossos).

Diante da extensão do documento, o fato de o gênero haikai aparecer apenas três vezes e ainda não ser mencionado nos anos iniciais do ensino fundamental e ensino médio traduz-se em aparição muito tímida. Em contrapartida, se ampliarmos nossa busca pelo termo *poema* no documento, observamos que este é mencionado em todos os níveis escolares. Dessa maneira, podemos inferir que, apesar de o poema se fazer presente no ensino fundamental I e II, o mesmo não acontece com o haikai, que se limita apenas ao eixo de oralidade, do 6º ao 9º ano, e no eixo de leitura e produção de textos para o 8º e 9º anos.

Ao refletirmos sobre a extensão desse documento normativo e sua grande importância, tendo em vista que é a partir dele que os demais currículos em nível federal e municipal são elaborados, julgamos incipiente como o haicai é inserido na BNCC. Considerando que a BNCC tem o papel norteador que orienta desde a formação dos professores, materiais didáticos, avaliações em nível nacional, é necessário olharmos criticamente esse documento. O haicai poderia ser mais bem explorado, dadas as suas inúmeras possibilidades pedagógicas, como iremos apresentar mais adiante no capítulo 4. Quando pensamos na formação de professores para o trabalho com os gêneros poéticos, devemos refletir sobre as dificuldades enfrentadas por nossos pares quando levam esse gênero aos espaços escolares, bem como apresentamos anteriormente. Assim, ao refletirem sobre o documento, Portolomeos e Botega (2021, p. 292) concluem que “o ensino de literatura pautado por ele parece que terá grandes dificuldades para ser efetivado de modo a garantir a demanda humanizadora presente no próprio documento”.

Ao pensarmos na inserção do poema/poesia e, conseqüentemente, do haicai nas aulas de LP, não estamos defendendo apenas o gênero como conteúdo sistematizado, mas também o seu viés humanizador, bem como expõem as autoras. No próprio documento, temos na introdução uma citação retirada do Caderno de Educação em Direitos Humanos<sup>17</sup>, defendendo que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2018, p. 8).

É fundamental ressaltarmos o viés humanizador da poesia; são textos que nos formam humanamente. Estudamos a poesia, não por sua justificativa utilitária, mas por sua natureza artística, estamos diretamente tratando de arte, de construções artísticas, do ser humano na sociedade, seus valores e suas ideologias. Em outras palavras, queremos chamar a atenção para o poema como gênero capaz de propiciar a valorização da criatividade, musicalidade, liberdade artística e cultural, do olhar para o humano e o social. Quando nos deparamos com um documento normativo em que

---

<sup>17</sup> Referência: BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Caderno de Educação em Direitos Humanos**: Diretrizes Nacionais. Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direitos Humanos, Secretaria Nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=32131-educacao-o-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=32131-educacao-o-dh-diretrizesnacionais-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em out. de 2022.

o haicai, objeto de estudo desta pesquisa, é mencionado por apenas três vezes, conseguimos inferir sua pouca visibilidade.

Tendo em vista que o poema, na BNCC, aparece no ensino fundamental I, ampliamos o recorte e analisamos como o gênero é trazido pelo documento. Inserido no campo artístico-literário, temos a seguinte explicação:

CAMPO ARTÍSTICO-LITERÁRIO – Campo de atuação relativo à participação em situações de leitura, fruição e produção de textos literários e artísticos, representativos da diversidade cultural e linguística, que favoreçam experiências estéticas. Alguns gêneros deste campo: lendas, mitos, fábulas, contos, crônicas, canção, **poemas, poemas visuais**, cordéis, quadrinhos, tirinhas, charge/cartum, dentre outros (Brasil, 2018, p. 96, grifos nossos).

Ao observarmos essa orientação, podemos inferir uma preocupação com a leitura, a fruição e a produção de textos literários e artísticos que, segundo o documento, favoreçam experiências estéticas. Para abarcar todas essas práticas, faz-se necessário um trabalho extenso que deverá acontecer em todos os anos do ensino fundamental até o ensino médio; trata-se de um trabalho longo que deverá “oferecer acesso aos alunos às diferentes formas de leitura de expressões artísticas diferentes, ou seja, prepará-los na perspectiva do letramento literário de cada gênero diverso da literatura popular e erudita (multiletramentos)” (Portolomeos; Botega, 2021, p. 297). De acordo com as autoras, é necessário um amadurecimento literário por parte dos alunos, que deverá ser construído desde os anos iniciais.

A BNCC traz a seguinte orientação, referente à prática de linguagem *Leitura/escuta* com o objeto de conhecimento *Apreciação estética/Estilo*, do 1º ao 5º ano: “(EF15LP17) Apreciar **poemas** visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais” (Brasil, 2018, p. 97, grifo nosso). Mais adiante, já para o 1º e o 2º ano, há o seguinte objetivo de conhecimento: “(EF12LP18) Apreciar **poemas** e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição” (Brasil, 2018, p. 111, grifo nosso). Podemos inferir que, diante dos objetivos expostos, o poema aparece dentro do objeto de conhecimento *Apreciação estética/Estilo*.

No entanto, para que se haja um trabalho efetivo e significativo com relação ao poema, devemos reconhecer a falta de formação do professor para um trabalho tão rico como esse, pois quando esse objeto chega para o professor desenvolver em sala de aula, esse encontra dificuldade em encaminhá-los com toda essa particularidades, porque não está preparado pedagogicamente e não há políticas públicas que propiciem formações aos professores voltadas ao ensino do poema em sala de aula. Corroboramos com Portolomeos e Botega (2021, p. 292) sobre as dificuldades do ensino da literatura:

Todas essas experiências com a sala de aula, seja com o ensino básico, seja com a licenciatura, apontam para um enorme desafio: o ensino de literatura na escola, expresso, em grande medida, na ausência de interesse dos alunos dos ciclos básicos por esse tipo de texto, relacionada, na grande maioria das vezes, às necessidades docentes em relação a uma formação continuada que torne mais viável um efetivo ensino de literatura.

Voltando-nos ainda para a BNCC, encontramos para o 1º e o 2º ano, na prática de linguagem, análise linguística/semiótica, o seguinte objetivo de aprendizagem: “(EF02LP29) Observar, em **poemas visuais**, o formato do texto na página, as ilustrações e outros efeitos visuais.” (Brasil, 2018, p. 111, grifos nossos). Trata-se tão somente de uma orientação com relação à composição estrutural do poema.

E, por fim, encontramos, relativos ao 3º, 4º e ao 5º ano, os seguintes objetivos de conhecimento referentes ao poema:

(EF35LP23) Apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido.

(EF35LP28) Declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas. (BRASIL, 2018, p. 133)

(EF04LP26) Observar, em poemas concretos, o formato, a distribuição e a diagramação das letras do texto na página (Brasil, 2018, p. 135).

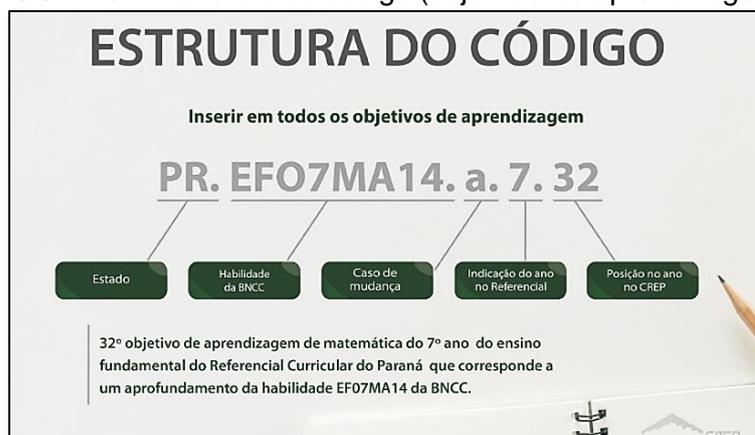
Em linhas gerais, podemos concluir que o gênero haicai não aparece em nenhum momento do 1º ao 5º ano, porém, o poema é referenciado em diferentes práticas de linguagem em todos os anos do ensino fundamental I. Inferimos que há na BNCC um olhar para os gêneros poéticos, no entanto, há também limitações, como já mencionado. É relevante pontuarmos que existe uma grande variedade de gêneros poéticos que podem ser explorados dentro do espaço escolar, além de poemas

visuais e concretos, como bem explicitado pelo documento. Se não for a escola apresentar esses gêneros, os estudantes não terão contato com esses em outros espaços; cabe então à escola o papel de favorecer e propiciar espaços de ensino que contribuam para sua formação acadêmica e cultural. Isso só acontece por meio da inserção de políticas públicas, a fim de valorizar e dar luz a um gênero discursivo tão rico e com tantas possibilidades de estudo/ práticas discursivas.

Direcionemos agora ao documento educacional em nível estadual, o CREP (Paraná, 2019), cuja finalidade é fornecer “subsídios às escolas para revisão de seus currículos e aos professores na elaboração de seus planejamentos. O documento traz sugestões de conteúdos para cada componente curricular, em cada ano, indicando também possibilidades de distribuição na periodização do ano letivo” (Paraná, 2019, p. 2). O documento orienta os componentes curriculares para todo o ensino fundamental do 1º ao 9º ano. É necessário salientarmos que o CREP complementa o *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações* (Paraná, 2018).

Assim como o Referencial, o CREP traz em sua organização conteúdos baseados na BNCC para todas as séries do ensino fundamental, tanto que utiliza o mesmo código alfanumérico, ou seja, são os mesmos objetivos de conhecimento, porém acrescentou-se a sigla PR referente ao estado do Paraná, demonstrando, desse modo, a organização de um currículo próprio. Observemos a seguir como é a estrutura desse código dentro do CREP:

**FIGURA 5** – Estrutura do código (objetivos de aprendizagem)



**FONTE:** Paraná (2019, p. 4)

Onofre (2021), ao examinar o currículo no âmbito do componente curricular de LP, discorre:

[...] são trazidas para a prática docente possibilidades de encaminhamentos para que se desenvolvam as competências gerais da educação básica. Na estrutura composicional do currículo, constatamos que os quadros curriculares possuem as sugestões de conteúdos, divididos por ano escolar e por períodos trimestrais (Onofre, 2021, p. 115).

No que tange à organização dos gêneros discursivos, o documento procede à mesma organização da BNCC, dividindo-os por campos de atuação. Ao buscarmos pelo haicai, encontramos uma só ocorrência no início do documento, em que são descritos os gêneros pertinentes a cada campo de atuação, bem como já havíamos observado na BNCC. No entanto, no decorrer do documento, não encontramos mais nenhuma menção ao gênero haicai.

Já o poema aparece em todos os anos iniciais do ensino fundamental do 1º ao 5º ano. Tomemos alguns exemplos, haja vista que o currículo se orienta pela BNCC. Pelo fato de o poema estar inserido em todos os anos, pressupomos um olhar para a sua inserção nas aulas de LP. Contudo, ao observarmos que em todos os anos aparecem objetivos de aprendizagem voltados à apreciação de poemas, consideramos que não há um aprofundamento, como podemos verificar a seguir:

**QUADRO 5** – Objetivos de aprendizagem voltados ao poema

<b>ANO/SÉRIE</b>	<b>CÓDIGO/OBJETIVO DE APRENDIZAGEM</b>
1º ano	(PR.EF12LP18.a.1.57) <i>Conhecer e apreciar, com a mediação do professor</i> , poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição, a fim de identificar as características próprias destes gêneros.
2º ano	(PR.EF12LP18.a.2.57)(EF12LP18) <i>Apreciar</i> poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição. <i>Conhecer e apreciar, com a mediação do professor</i> , poemas e outros textos versificados, observando rimas, sonoridades, jogos de palavras, reconhecendo seu pertencimento ao mundo imaginário e sua dimensão de encantamento, jogo e fruição, a fim de identificar as características próprias destes gêneros.
1º, 2º, 3º anos	(PR.EF15LP17.a.1.61) (PR.EF15LP17.a.2.61) (PR.EF15LP17.a.3.63) <i>Apreciar, com a mediação do professor</i> , poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais, a fim de compreender, gradativamente, as formas de representação desses textos.

(continua)

ANO/SÉRIE	CÓDIGO/OBJETIVO DE APRENDIZAGEM
3º ano	(PR.EF35LP23.a.3.69) <i>Apreciar</i> poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido, a fim de identificar as características desses gêneros discursivos.
4º e 5º ano	(PR.EF15LP17.a.4.62) (PR.EF15LP17.a.5.63) <i>Apreciar e identificar</i> poemas visuais e concretos, observando efeitos de sentido criados pelo formato do texto na página, distribuição e diagramação das letras, pelas ilustrações e por outros efeitos visuais, a fim de compreender, gradativamente, as formas de representação desses textos. (PR.EF35LP23.a.4.67) (PR.EF35LP23.a.5.68) <i>Apreciar</i> poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão dos versos, estrofes e refrões e seu efeito de sentido, a fim de identificar as características desses gêneros discursivos.

**FONTE:** PARANÁ (2019, grifos nossos)

Diante do exposto, é possível considerar que do 1º ao 5º ano os objetivos de aprendizagem tratam apenas de apreciar o gênero poema, sendo direcionado para dois caminhos. O primeiro seria a apreciação da sonoridade, rimas, ou seja, a musicalidade presente do poema. Logo, corrobora com as reflexões de Abramovich (1997, p. 67):

Há poetas que brincam com as palavras dum modo gostosíssimo de a criança ouvir e ler. Lidam com toda uma ludicidade verbal, sonora, às vezes musical, às vezes engraçada, no jeito como vão juntando palavras, fazendo com que se movam pela página quase como uma cantiga, e ao mesmo tempo jogando com os significados diferentes que uma mesma palavra possui.

Entendemos que os objetivos se referem justamente ao que foi colocado por Abramovich (1997): essa musicalidade presente na poesia, esse *jogo poético* para Coelho (2000), esse viés imaginário e poético indispensável aos estudos dos gêneros poéticos. Observamos que os objetivos se repetem, com algumas poucas mudanças no texto. Percebemos a retirada da orientação *com mediação do professor*, podendo indicar que há um avanço no sentido de dar autonomia ao estudante. No 1º ano, o objetivo tem em sua orientação que o professor deve ser o mediador, considerando que nessa série os alunos ainda estão no início da alfabetização e da construção do sistema de escrita, faz-se necessário que o leitor seja o docente; contudo, nas séries seguintes, essa orientação é retirada, dando-nos a entender que a apreciação deva acontecer de maneira mais autônoma. Todavia, entendemos que em todas as séries a mediação do professor é indispensável, pois é a partir dela que o estudante

conseguirá atingir os objetivos de conhecimento postos pelos documentos educacionais.

O segundo caminho apresentado a partir da apreciação do poema diz respeito à sua construção visual, ou seja, aos poemas visuais, sua estrutura composicional, para a composição do poema. Abramovich (1997, p. 79) explica que é necessário nos atentarmos a sua imensa variedade:

com alguns que obedecem uma métrica específica, um jeito obrigatório de construir frases, de colocar um número determinado de palavras, de rimar...E com outros, livres, abertos que vão sendo construídos conforme a emoção, a vontade, a boniteza buscada pelo autor... Um soneto ou uma trova podem ser tão válidos e belos quanto um poema concreto.

Avançando em nossa análise, observamos também que, no eixo oralidade, para o 3º, 4º e 5º ano, há o seguinte objetivo:

**Declamar**, com progressiva autonomia, poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas, de modo a empregar a articulação correta das palavras e utilizar a postura adequada para cada situação de declamação, bem como o recurso gestual (Paraná, 2019, p. 107, grifo nosso)

É possível ponderar que há uma preocupação presente nos documentos com relação ao trabalho com a oralidade, considerando que os gêneros poéticos possuem uma sonoridade e construção específica que necessitam em sua leitura um cuidado diferente, para que assim toda sua musicalidade seja realmente entendida. Isto é, para que toda a “ludicidade verbal, sonora, às vezes musical, às vezes engraçada, no jeito como vão juntando palavras, fazendo com que se movam pela página quase como uma cantiga, e ao mesmo tempo jogando com os significados diferentes que uma mesma palavra possui” (Abramovich, 1997, p. 67).

Para que tudo isso seja percebido e também declamado de forma adequada, é indispensável um trabalho em sala de aula que, muitas das vezes, é desafiador, pois para declamar é necessário que haja acima de tudo muita concentração e percepção auditiva para identificar as nuances sonoras das rimas. Isso exige do professor um olhar para a maneira como encaminhar essas questões em sala de aula, haja vista que este será o grande mediador, pois é a partir da sua leitura e declamação que os estudantes terão contato à postura adequada, recurso gestual necessário etc.

Ao pensar na leitura de poemas em sala de aula, é essencial ressaltar a importância de desenvolver com os alunos uma visão crítica em relação à poesia. É preciso considerar que todo poema possui elementos extraverbais e verbovisuais, conforme destacado pelos postulados bakhtinianos. Desse modo, o texto literário, especialmente o poético, deve ser visto como um enunciado que traz consigo uma perspectiva ideológico-social. A leitura ou a declamação de poemas por si só não possui o mesmo impacto reflexivo. No entanto, quando o docente promove questionamentos e conduz a reflexão de forma intencional, é capaz de estimular um olhar diferenciado para o poema, propiciando a construção do pensamento crítico e reflexivo.

Diante disso, cabe inferirmos que, para que esse encaminhamento aconteça de maneira satisfatória, o professor deverá ter em sua formação inicial e continuada contato com poemas e orientações em como desenvolver a oralidade em sala de aula. Todavia, temos conhecimento, e aqui me coloco também como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, do quanto nossas formações continuadas infelizmente não nos dão subsídios para um trabalho em sala de aula realmente satisfatório e significativo com a oralidade. Isso porque as formações continuadas aos professores, principalmente nos anos iniciais, têm uma preocupação muito grande com a aquisição da leitura e escrita, que deve ser consolidada pelos estudantes nesse nível de ensino, no entanto, a oralidade muitas vezes é deixada de lado, esquecida.

Finalizamos essa seção, refletindo que o haicai não é trazido pelos documentos educacionais BNCC (Brasil, 2018) e CREP (Paraná, 2019). Diante disso, consideramos que há uma pouca visibilidade ao gênero haicai, que poderia ser mais bem explorado pelos documentos, direcionando o trabalho pedagógico para uma prática discursiva, haja vista que defendemos a sua inserção nos documentos. Na subseção seguinte, abordamos os documentos em nível municipal e livros didáticos utilizados pelo município de Foz do Iguaçu, cenário desta pesquisa.

### **3.2.2 Os haicais no município de Foz do Iguaçu**

Nesta subseção, realizamos a análise dos documentos educacionais em nível municipal, acrescentando os livros didáticos utilizados em Foz do Iguaçu. Iniciamos

nossa análise com o currículo da AMOP – Associação dos Municípios do Oeste do Paraná, documento de 2020, sua última edição. Salientamos que este traz orientações para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. De acordo com o próprio documento, ele denomina-se Proposta Pedagógica Curricular (PPC), elaborado por diferentes mãos:

[...] produzido por muitos profissionais e submetido à Consulta Pública, não deve ser encarado com algo estanque, pronto e acabado. Sabemos que cada município e cada comunidade escolar têm as suas especificidades e, portanto, ao sistematizarem os seus Projetos Político- Pedagógicos, deverão realizar as devidas complementações, atentando-se para as suas respectivas realidades (AMOP, 2020, p. 6).

Como percebemos, o documento traz logo em sua apresentação a abertura para os profissionais docentes e cada município se atentarem às suas realidades. Ao buscarmos pelo gênero haicai, não encontramos nenhuma menção. Todavia, ao ampliarmos a busca e procurarmos por poema, encontramos ocorrências na educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental; contudo, refletiremos apenas ao apresentado para o fundamental I.

Dessa maneira, reconhecemos a pouca visibilidade dada ao gênero haicai pelos documentos educacionais: na BNCC, há três menções; nos demais currículos em nível estadual e municipal, é inexistente. Assim, justificam-se mais uma vez nossas discussões desenvolvidas no decorrer desta pesquisa que busca dar luz a esse gênero e fomentar sua inserção nos documentos educacionais de maneira mais satisfatória.

Diante disso, avancemos aos planejamentos elaborados pela Secretaria Municipal da Educação, organizados por trimestre, contendo ao todo três planejamentos por série e disponibilizados no site do Núcleo de Tecnologia Educacional Municipal (NTM), ao qual todo docente da rede municipal tem acesso por meio de um login e senha particular – acesso a todos os planejamentos, aos cursos oferecidos pela SMED, entre outras atividades.

No documento, constam os conteúdos e os objetivos de aprendizagem para os componentes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Arte, Educação Física e Informática Educacional. Informamos que cada turma possui em média quatro professores, sendo o professor regente I responsável pelas disciplinas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências; o professor regente

Il responsável pelas disciplinas de História, Geografia e Arte; um professor de Educação Física e outro de Informática Educacional. Pontuamos também que há uma cobrança por parte da SMED para que os objetos de conhecimento (conteúdos) sejam desenvolvidos a partir de uma sequência didática que deve, de maneira geral, partir do gênero discursivo proposto pelo planejamento.

É necessário esclarecer que, durante o ano letivo de 2022, a SMED disponibilizou e organizou os planejamentos por trimestre e os conteúdos organizados por quinzenas. Para cada quinzena, o planejamento trouxe um ou dois gêneros discursivos para serem trabalhados. Quanto à organização dos objetos de conhecimento do componente curricular de LP, verificamos que, do 1º ao 5º ano, os conteúdos são organizados inicialmente apresentando o gênero discursivo a ser trabalhado durante a quinzena e, em seguida, os objetos de conhecimento dos seguintes eixos: oralidade, leitura/escuta, análise linguística, produção de texto/escrita (compartilhada e autônoma). Desse modo, observamos que o planejamento da SMED, de maneira geral, contempla todas as práticas discursivas.

Como ocorreu com a PPC (AMOP, 2020), não encontramos nenhuma menção ao gênero discursivo haikai. No entanto, ao buscarmos por poema, encontramos menções a ele do 1º ao 5º ano. Para o 1º ano (Foz do Iguaçu, 2022a; 2022b; 2022c), o poema aparece como gênero discursivo a ser trabalhado no 2º trimestre; porém, é colocado como uma das opções sendo a outra o gênero quadrinhas, dessa maneira, o gênero poema é indicado como uma das opções para determinada quinzena, ou seja, o professor pode optar por trabalhar tanto um quanto outro, como podemos observar a seguir:

**QUADRO 6 – Objetos de conhecimento**

<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO LÍNGUA PORTUGUESA</b>
<b>Gênero discursivo</b> Sugestão: Quadrinhas e/ou Poemas.
<b>Oralidade</b> Produção de texto oral. Sequência na exposição de ideias.
<b>Leitura/Escuta</b> Formação de leitor. Atribuição de sentido ao texto lido. Finalidade do texto/função social. Ritmo, fluência e entonação.

(continua)

<b>OBJETOS DE CONHECIMENTO LÍNGUA PORTUGUESA</b>
<p><b>Análise linguística</b></p> <p>Orientação (alinhamento e segmentação).            Construção do sistema alfabético e da ortografia.            Segmentação de palavras/Classificação de palavras por número de sílabas.            Rimas, aliteração e assonância.</p>
<p><b>Produção de texto/Escrita</b></p> <p>Correspondência fonema-grafema: Consoante (R).            Construção do sistema alfabético. Convenções da escrita; função do símbolo.</p>

**FONTE:** Foz do Iguaçu (2022b, p. 9)

Chamamos à atenção em como aparece a sugestão do gênero discursivo com E/OU que possibilita ao professor tanto trabalhar com os dois gêneros durante a quinzena ou apenas com um. Refletimos que, para um trabalho realmente significativo em que todas as práticas discursivas sejam exploradas de maneira satisfatória, uma quinzena é um período muito curto para um trabalho tão complexo. Faz-se indispensável também considerar que os professores de LP, professor regente I, tem apenas 6 aulas semanais com esse componente curricular; diante disso, salientamos o pouco tempo que o docente tem efetivamente em sala de aula com essa disciplina, comparado com o extenso trabalho.

Mais adiante, ao observarmos no planejamento da SMED para o 2º ano (Foz do Iguaçu, 2022d; 2022e; 2022f), o poema é mencionado quatro vezes: a primeira em uma quinzena do 1º trimestre, em que o gênero poema aparece juntamente com o gênero cantiga, unidos pela conjunção “e”; desse modo, na quinzena o professor deverá trabalhar com os dois gêneros discursivos. Já nas outras duas vezes em que o gênero poema é sugerido, acontece no 2º trimestre, sendo a primeira: Canção *e/ou* poema; observamos aqui o mesmo que identificamos o planejamento do 1º ano: a possibilidade de o professor trabalhar ambos os gêneros ou apenas um. Essa alternativa se repete, na segunda vez em que aparece o gênero analisado: Cardápio *e/ou* poema.

Por fim, a última menção no planejamento do 2º ano acontece no 3º trimestre, em que os gêneros sugeridos são: Poemas visuais e concretos *e/ou* verbetes, logo, diferentemente das outras aparições, nessa última temos a sugestão de poemas visuais e concretos, trazendo um gênero poético específico a ser trabalhado, o que não acontece nas sugestões anteriores.

Já no planejamento do 3º ano (Foz do Iguaçu, 2022g; 2022h; 2022i), o gênero poema aparece como sugestão única em uma das quinzenas do 3º trimestre. No entanto, não há mais nenhuma outra ocorrência nos outros trimestres.

Avançando, chegamos ao planejamento do 4º ano (Foz do Iguaçu, 2022j; 2022k; 2022l; 2022m), o qual analisamos com mais atenção, pois se trata do nível de ensino para o qual apresentaremos nossa proposta didática. Ao observarmos o planejamento, logo no início encontramos uma orientação para o trabalho com os gêneros discursivos, como apresentado à página seguinte:

**QUADRO 7 – Orientações para o trabalho com os gêneros discursivos**

<b>ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Selecionar textos dos gêneros elencados no planejamento que tenham sido escritos por alguém com uma <u>real intenção sociocomunicativa</u> (lembrar sempre colocar a fonte dos textos);</li> <li>• Explorar atividades <u>orais e escritas</u> contemplando questões como:               <ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ A função social do gênero (o porquê ele foi escrito, com qual intenção...);</li> <li>⇒ Quem escreveu (não somente o nome do autor, mas sim quem é essa pessoa). Quando trazemos para nossas aulas informações sobre o autor, possibilitamos outros olhares para o texto, podendo inclusive perceber motivações e intenções presentes na produção, que até então não estariam evidentes;</li> </ul> </li> </ul>
<b>ORIENTAÇÕES GERAIS PARA O TRABALHO COM OS GÊNEROS DISCURSIVOS</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>⇒ Quando foi escrito (Em que época ou contexto? Qual era o cenário ou a situação que levou o autor a escrever aquilo?);</li> <li>⇒ Onde e de que forma esse gênero circula na sociedade? (Onde podemos encontrar? De que forma ele pode ser apresentado, veiculado?...);</li> <li>⇒ Qual é o público-alvo? (Para quem foi escrito? O que no texto nos evidencia essa informação?...);</li> <li>⇒ Localização de informações explícitas e inferenciação de informações implícitas no texto;</li> <li>⇒ Análise linguística: atividades que possibilitem ao aluno refletir sobre os efeitos de sentido causados no texto pelas escolhas do autor (Por que usou determinada palavra? Para que usou vários sinais de pontuação? A quem se referia ao usar determinado termo no texto?...);</li> <li>• Quando o gênero trabalhado possibilitar a produção escrita, os alunos deverão produzi-lo <u>tendo em vista um interlocutor</u> (a quem escrever) e as <u>condições de saberes necessários sobre o assunto</u>.</li> <li>• Que as produções escritas circulem, <u>chegando ao público-alvo</u>. Isso é um dos pontos fundamentais para a compreensão do aluno sobre a função social dos gêneros e a importância das produções escritas em nossa sociedade.</li> </ul>

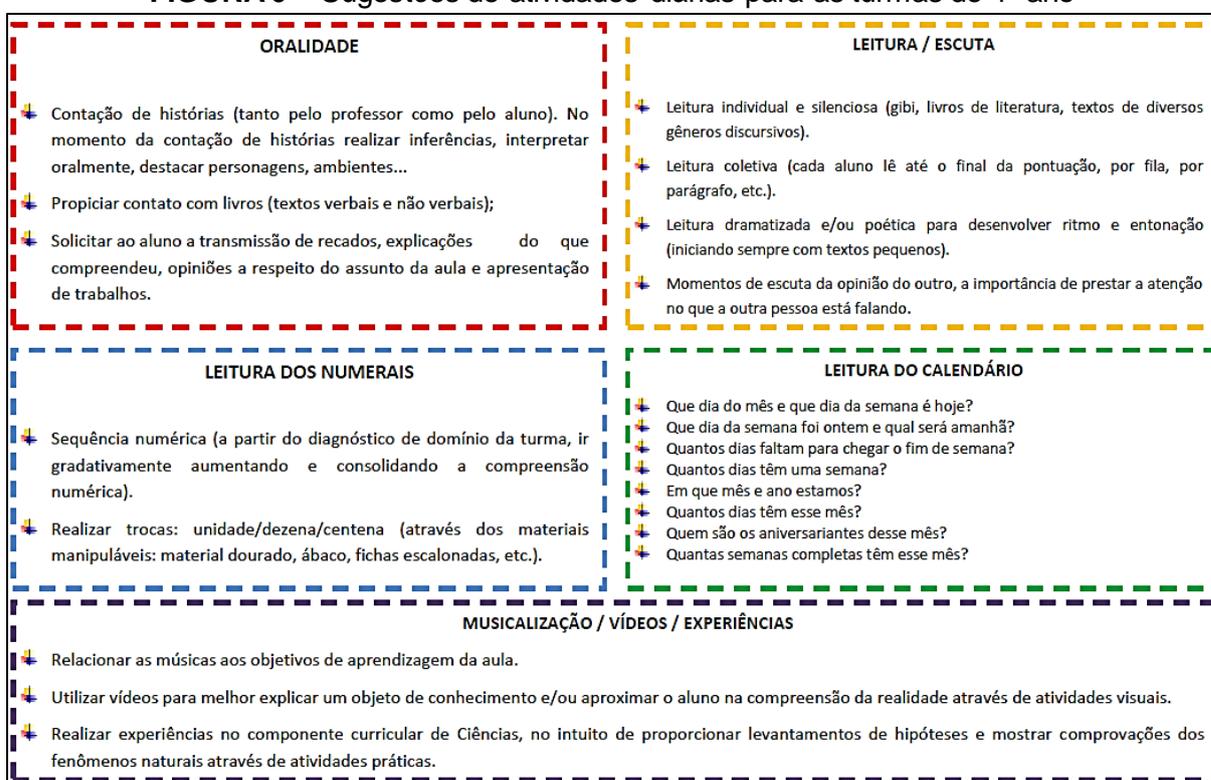
**FONTE:** Foz do Iguaçu (2022k, p. 4, grifos no original)

Ao nos atentarmos para as orientações, temos no primeiro trecho sublinhado o seguinte termo: “real intenção sociocomunicativa”, identificando uma preocupação em trazer textos que sejam reais e que circulem pelos campos de atuação nos quais os

gêneros são organizados, isto é, propiciar aos estudantes contato com textos que partam de uma determinada realidade e não sejam “soltos”. É possível inferir, diante das orientações, um caminho bakhtiniano a ser percorrido no estudo dos gêneros discursivos.

No documento, também há sugestões para o encaminhamento de atividades diárias para as turmas de 4º ano, que podem ser inseridas na rotina da turma e divididas da seguinte forma: oralidade, leitura/escuta, leitura dos numerais, leitura do calendário e musicalização/vídeos/experiências. Vejamos a seguir como essas sugestões são apresentadas pelo documento:

**FIGURA 6** – Sugestões de atividades diárias para as turmas de 4º ano



**FONTE:** Foz do Iguaçu (2022k, p. 5)

Acerca da oralidade, podemos inferir que são sugestões simples de possível encaminhamento em sala de aula e que, assim, favorecem a construção de momentos no cotidiano da sala de aula para o trabalho com a oralidade, haja vista que, como pontua Magalhães (2006, p. 67), “uma concepção de linguagem adequada para o trabalho pedagógico com a oralidade seria aquela que a percebe como processo interacional, levando em conta a situação de comunicação, os interlocutores e as ações que se produzem pela linguagem”. Ponderamos que essas sugestões podem

contribuir com uma prática para a oralidade que vise à interação; no entanto, como a autora aponta, trabalhar com a oralidade de maneira significativa deve partir de uma concepção de linguagem como forma de interação humana, ou seja, deve ser um trabalho constante que não cabe apenas nas sugestões apresentadas pelo documento, mas que deve permear toda uma prática pedagógica.

Ao observarmos a leitura/escuta, encontramos sugestões que visam propiciar momentos em que os alunos aprendam a falar e também a escutar, a respeitar turnos de fala, isto é, são sugestões voltadas para um encaminhamento que torne a leitura e a escuta rotina em sala de aula. Chamamos à atenção para a seguinte sugestão: Leitura dramatizada e/ou poética para desenvolver ritmo e entonação (iniciando sempre com textos pequenos). Essa sugestão tem uma preocupação com a leitura dos gêneros poéticos, pois, para sua leitura, faz-se necessário uma atenção diferente, uma vez que a sonoridade é indispensável para a sua compreensão. Desse modo, é pertinente também pontuar que, como defende Sorrenti (2007, p. 72), o professor tem papel essencial para a construção dessa leitura poética: “ao escolher um poema em sala de aula, devemos fazê-lo com critério. Antes disso, prepará-lo com gosto, sentindo suas pulsações, sua sonoridade e suas pausas”.

Ainda sobre a sugestão supramencionada, refletimos sobre o trecho “iniciando sempre com textos pequenos”, o qual traz a ideia de que o docente, para trabalhar com a leitura de textos poéticos, deve levar para a sala de aula textos menores. No entanto, asseveramos que o tamanho do texto não interfere na sua complexidade. O professor pode levar tantos poemas mais extensos e dividir a leitura por aluno, ou até mesmo ler trechos durante um período maior – há inúmeras possibilidades para o encaminhamento de leituras poéticas, independente da sua extensão. O que analisamos aqui é que, quando há sugestões assim dentro de um documento normativo que irá reger o trabalho do professor, pode limitar a atividade com o poema, pois o docente deixaria de escolher textos importantíssimos devido a seu tamanho.

Por último, no planejamento do 4º ano, encontramos, apenas no primeiro trimestre, poemas visuais concretos como sugestão de gênero para uma quinzena. Em relação ao planejamento do 5º ano (Foz do Iguaçu, 2022n; 2022o; 2022p), encontramos a mesma sugestão de gênero do 4º ano, poemas visuais concretos, mas no segundo trimestre, e como sugestão única de gênero a ser trabalhado durante a quinzena.

Por fim, ao analisarmos os planejamentos elaborados pela SMED, salientamos que os conteúdos foram escolhidos de acordo com as orientações trazidas pela BNCC e pelo CREP. Refletimos que, nos documentos educacionais selecionados para a pesquisa, o gênero haikai não tem visibilidade, o que justifica novamente a viabilidade de nosso estudo, que busca trazer luz a esse gênero, no sentido de ampliarmos os gêneros poéticos.

Como último material a ser analisado, direcionamo-nos ao livro didático adotado pelo município de Foz do Iguaçu/Paraná e utilizado no ano de 2022, ano em que ocorre esta pesquisa. Trata-se do livro didático de LP *Ápis*, do 1º ao 5º ano do ensino fundamental, Manual do Professor, da Editora Ática, 3ª edição (2017), utilizado nas escolas da rede municipal, escrito por Ana Triconi Borgatto, Terezinha Costa Hashimoto Bertin e Vera Lucia de Carvalho Marchezi. O livro está atualizado conforme a BNCC; assim, toda sua organização busca cumprir com os objetos de conhecimento e habilidades desse documento norteador. Analisamos os livros didáticos do 1º ao 5º ano de língua portuguesa, Manual do Professor, em busca do gênero haikai, a fim de identificar se há um trabalho efetivo com este ou ao menos a sua apresentação nos materiais didáticos.

Ao analisarmos o livro do 1º ano (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2017a), não encontramos nenhuma menção ao haikai ou proposta de estudo desse gênero. Porém, há um capítulo todo envolvendo o estudo do gênero poema, no qual não nos aprofundaremos, pois nosso intuito diante da análise dos livros didáticos é observar a aparição do haikai em suas propostas didáticas.

Já no livro do 2º ano (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2017b), encontramos um haikai na unidade 8, sobre relato pessoal. Apesar de o gênero estudado ser outro, o haikai aparece como uma atividade complementar dentro da seção “Memória em jogo”, que tem como finalidade propor aos alunos atividades que promovem a leitura, a memória e a escrita. Vejamos como é apresentado pelo livro:

FIGURA 7 – Livro didático 2º ano

**Memória em jogo**

Leia os versos e tente memorizá-los.

A menina anda  
no salto da mãe  
feito corda bamba.

Leo Cunha. **Haicais para filhos e pais**.  
Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2013. p. 23.



FONTE: Borgatto, Bertin e Marchezi (2017b, p. 170)

Pontuamos que não há, no Manual do Professor, nenhuma orientação para o encaminhamento dessa atividade. O haikai aqui aparece apenas como um texto a ser memorizado, não há atividade ou proposta de encaminhamentos para a aula. Mas, ao final do livro, em uma seção com atividades complementares, encontramos a seguinte atividade:

FIGURA 8 – Livro didático 2º ano – atividade complementar

**Unidade 8 – Relato pessoal**

Complete os versos com as palavras que faltam.

A menina \_\_\_\_\_ **anda** \_\_\_\_\_

no salto da \_\_\_\_\_ **mãe** \_\_\_\_\_

feito corda \_\_\_\_\_ **bamba** \_\_\_\_\_

Leo Cunha. **Haicais para filhos e pais**. Rio de Janeiro: Galerinha Record, 2013. p. 23.



FONTE: Borgatto, Bertin e Marchezi (2017b, p. 248)

Como é possível observar, a atividade trata de completar o haikai com as palavras faltosas. O haikai é trazido apenas como uma atividade para memorização, dada a proposta da seção que, de acordo com o livro didático, tem como finalidade:

FIGURA 9 – Orientação da atividade complementar

**Memória em jogo**

A seção **Memória em jogo** tem, entre outros, o objetivo de ajudar o professor na avaliação diagnóstica dos alunos, porque essas atividades de registro do que é memorizado

revelam parte do desenvolvimento de cada um em relação à aquisição do sistema de escrita. Isso dará suporte para verificar a necessidade de intervenções qualificadas para promover o desenvolvimento dos alunos.

FONTE: Borgatto, Bertin e Marchezi (2017b, p. 245)

Consideramos que, no livro do 2º ano, não há aprofundamento com relação ao gênero haikai, pois é trazido apenas como uma atividade de memorização. De acordo com as orientações do livro didático, a atividade de preencher lacunas tem por finalidade avaliar o aluno com relação à aquisição do sistema de escrita. Tratando-se do 2º ano do ensino fundamental, série em que o processo de alfabetização deve se consolidar, entendemos a sua relevância; no entanto, poderia ser mais bem explorada: como é a primeira vez que o livro didático traz o gênero, poderia apresentá-lo e propor atividades de maneira a fim de propiciar o conhecimento desse gênero pelos alunos.

Já no livro do 3º ano (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2017c), encontramos o haikai com um pouco mais de visibilidade, dentro da unidade 11, sobre poema. Vejamos:

**FIGURA 10** – Livro didático 3º ano – explicação sobre haicais

### Poemas curtos que dizem muito: haicais

O haikai (ou *haikai*, em japonês) é uma forma de poema de origem japonesa. É um poema curto, com três versos. Geralmente, o haikai tem como assunto o registro de um momento rápido, instantâneo, quase sempre ligado à natureza, a uma imagem. Nesses poemas não é necessário haver rima.

**FONTE:** Borgatto, Bertin e Marchezi (2017c, p. 222)

Aqui já conseguimos observar que há uma preocupação em apresentar o gênero haikai, mesmo que de maneira bem sucinta. Há um olhar para a sua construção histórica e importância como gênero poético. Trazemos a seguir as orientações do Manual do Professor com relação a esse conteúdo:

**FIGURA 11** – Orientação trazida pelo livro didático – 3º ano

### Poemas curtos que dizem muito: haicais

A apresentação do haikai para os alunos se constitui numa oportunidade de conversar sobre o fato de que cada povo pode produzir textos diferentes, de acordo com a própria cultura (o tempo em que os textos são produzidos e as características de cada povo: seus gostos, formas de viver, etc.). Dar o exemplo da literatura de cordel no Nordeste do Brasil. A literatura de

cada povo, de cada país, de regiões diversas pode ajudar a conhecer melhor as características desses povos.

Essa conversa contribuirá para o desenvolvimento de habilidades comuns do eixo Educação literária, levando os alunos a reconhecer o texto literário como uma expressão de identidades e culturas e valorizar a literatura, em sua diversidade cultural, como patrimônio artístico da humanidade. (Referências: BNCC – EF35LP13 e EF35LP15)

**FONTE:** Borgatto, Bertin e Marchezi (2017c, p. 222)

Diante do exposto, ressaltamos que aqui há um grande avanço, pois as orientações trazidas pelo livro didático são pertinentes, uma vez que propicia esse olhar a culturas diferentes. Destacamos a comparação com a literatura de cordel no Nordeste do Brasil, evidenciando aos estudantes que cada povo, cada cultura tem sua maneira de produzir literatura, demonstrando as especificidades e ao mesmo tempo as diversidades de gêneros poéticos existentes. Dado o caminho que temos percorrido até aqui em nossa análise, desde os estudos apresentados com o haicai, análise dos documentos educacionais e agora do livro didático, evidenciamos o caminho promissor proposto nessas atividades, por mais que ainda seja algo incipiente, porém significativo.

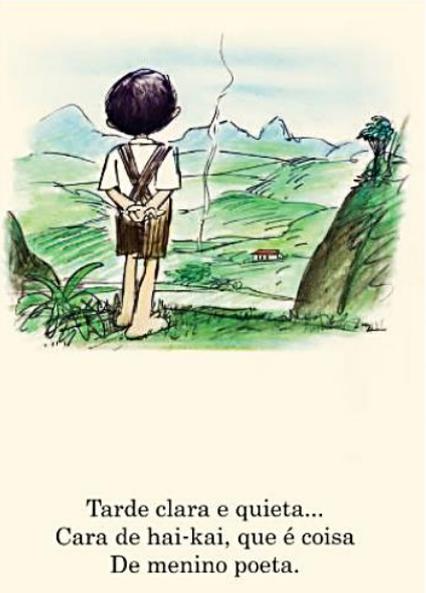
Na página seguinte, o livro traz dois exemplos de haicais dos quais os alunos devem fazer a leitura em duplas; em seguida, propõe duas atividades. Vejamos:

**FIGURA 12** – Atividade proposta pelo livro didático – 3º ano

**1** **EM DUPLA.** Façam a leitura em voz alta para perceber o som e as rimas dos haicais a seguir. Depois, conversem sobre os sentidos que cada um descobriu ao ler.



Tá escrito no ar:  
Não adianta, eu não sei  
O que é devagar.



Tarde clara e quieta...  
Cara de hai-kai, que é coisa  
De menino poeta.

Ziraldo. *Os hai-kais do Menino Maluquinho*. São Paulo: Melhoramentos, 2013.

**2** É a sua vez de fazer um haicai. Em uma folha de papel sulfite, faça um desenho e escreva três versos sobre o que sua imaginação sugerir!

**3** Depois de conhecer todos esses textos, converse com os colegas sobre eles: De quais vocês gostaram ou não gostaram? Quais deles vocês gostariam que outras pessoas conhecessem? Por quê? **Respostas pessoais.**

**FONTE:** Borgatto, Bertin e Marchezi (2017c, p. 223)

Como orientação ao professor para a leitura dos haicais, o livro explica: “Prática de oralidade: Estimular os alunos a pensar sobre o poder da imaginação, que permite ao ser humano fantasiar, sair da realidade, sonhar, ir para outros mundos. A imaginação é também fonte de criação, de inovação” (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2017c, p. 223). Em um primeiro momento, o livro traz uma breve contextualização sobre o que se trata o gênero haikai e, logo em seguida, apresenta dois haicais de Ziraldo (2013). O livro didático mostra exemplos de haikai brasileiro infantil, uma vez que o Menino Maluquinho é um personagem brasileiro criado também por um escritor brasileiro, sendo os haicais produzidos a partir da realidade desse personagem. É a inserção dos haicais para o público infantil.

Após a apresentação dos haicais, há uma proposta de atividade de produção escrita com a seguinte orientação: “É a sua vez de fazer um haikai. Em uma folha de papel sulfite, faça um desenho e escreva três versos sobre o que a sua imaginação sugerir!”. Nessa atividade, o aluno deverá realizar a produção escrita de um haikai e uma ilustração – que, no capítulo 2, apresentamos como *haiga*, a combinação de imagens simples com o poemeto. Contudo, não encontramos nenhuma explicação no livro didático sobre a origem da ilustração e, assim, inferimos que essa questão poderia ser explorada, considerando que faz parte da estrutura composicional do haikai.

É necessário pontuarmos que a produção escrita deve ser realizada após o contato com diversos textos de um mesmo gênero. Tratando-se do haikai, o caminho ideal seria propiciar primeiramente o contato com diversos textos desse mesmo gênero, realizar reflexões e análises com os alunos, para só depois desse conhecimento estar realmente consolidado, solicitar uma produção escrita. Apenas dois textos não são suficientes para que os alunos se apropriem realmente do gênero discursivo haikai.

Dando seguimento à nossa análise, o livro didático do 4º ano (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2017d) não faz nenhuma menção ao gênero haikai e também não há unidade especificamente direcionada ao poema. Há alguns poemas no decorrer do livro, com atividades, mas se caracterizam como atividade complementar. Já no livro do 5º ano (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2017e), encontramos um haikai na unidade 1, que trabalha o gênero poema. Vejamos:

FIGURA 13 – Atividade livro didático 5º ano

**Pintura e poema**

Vejam como a artista Estela Bonini se inspirou em uma pintura para escrever um haikai.



© Estela Bonini/Massao Ohno/Aliança Cultural Brasil-Japão

Tarde de verão.  
O sol artista nato  
Coloriu o chão...

Estela Bonini. **Haikai para Van Gogh**. São Paulo: Massao Ohno/ Aliança Cultural Brasil-Japão, 1992.

► **Tarde de verão em Arles**, de Vincent van Gogh, 1888. Óleo sobre tela, 74 cm x 91 cm.

Conversem sobre o que acharam dessa combinação de linguagens: pintura e poema.

**FONTE:** Borgatto, Bertin e Marchezi (2017e, p. 24)

De acordo com o livro didático, a seção *Outras linguagens* apresenta o haikai: “procura-se enfatizar o trabalho com a multimodalidade da linguagem: leitura de textos que, entre outras linguagens, articulam o visual e o verbal. A multimodalidade é uma das características da composição de textos nas sociedades contemporâneas” (Borgatto; Bertin; Marchezi, 2017e, p. 24). Desse modo, o haikai é apresentado como um exemplo de multimodalidade, isto é, a representação de uma arte em diferentes maneiras de expressão, nesse caso em como a autora escreve um haikai baseado em uma obra de arte. Não há no decorrer do livro um aprofundamento com relação ao haikai, sendo a sua discussão limitada apenas a essa ocorrência.

Diante de todas as ocorrências do haikai nos livros didáticos da coleção *Ápis*, do 1º ao 5º ano de LP, adotado pelo município de Foz do Iguaçu, concluímos que, nos livros do 2º, 3º e 5º anos, houve menções ao haikai, no entanto, um pouco mais aprofundado no livro do 3º ano, em que apresentou, mesmo de maneira breve, o contexto histórico de produção do haikai e também propôs encaminhamentos ao professor a fim de trabalhar um pouco mais o gênero.

Finalizamos nossa análise do livro didático compreendendo que muito ainda é necessário ser percorrido. Por mais que consigamos observar o haikai em três dos cinco livros analisados, o trabalho proposto pelo material não é significativo, pois não há aprofundamento nem trabalho com todas as práticas discursivas. Dessa maneira,

corroboramos com Padilha (2005) que, em sua análise de livros didáticos, pontua que o há a ocorrência do gênero haikai, porém, de maneira superficial, insuficiente para caracterizá-lo. Inferimos que não houve avanço significativo com relação à maneira como os materiais didáticos trazem o haikai, pois, ao considerarmos as reflexões de Padilha (2005) e as nossas em 2022, percebemos que se passaram dezessete anos e ainda não há um olhar para o haikai pelos materiais didáticos de maneira satisfatória.

Por todas as razões apresentadas, avançamos ao capítulo seguinte, no qual desenvolvemos a nossa proposta didática do gênero discursivo haikai brasileiro infantil para as turmas de 4º ano do ensino fundamental I.

## 4 “DE OLHO NO HAICAI BRASILEIRO INFANTIL”: UMA PROPOSTA DIDÁTICA

Neste último capítulo, nossa dissertação apresenta a proposta didática para o gênero discursivo haicai brasileiro infantil, direcionado especialmente às turmas de 4º ano do ensino fundamental I, tendo como fundamentos didáticos a Pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2011; Galvão; Lavoura; Martins; 2019) e em propostas específicas voltadas aos gêneros do discurso (Lunardelli, 2021; Rojo; Barbosa, 2015; Menegassi; Fuza; Angelo, 2022; Zappone, 2022). Desse modo, nosso capítulo está organizado em três seções: na primeira seção, revisitamos os documentos educacionais, como a BNCC (2018), CREP (2019) e AMOP (2020), a fim de identificar quais modelos de encaminhamentos didáticos são fornecidos pelos documentos. Na segunda seção, apresentamos os fundamentos didáticos da Pedagogia Histórico-crítica e os modelos didáticos para os gêneros discursivos adotados em nossa proposta didática. Por fim, na terceira seção, apresentamos a nossa proposta didática para o gênero discursivo haicai brasileiro infantil. Justificamos a escolha do título do capítulo, por ser uma maneira divertida de chamar à atenção do leitor para o que apresentaremos no decorrer deste capítulo.

### 4.1 ENCAMINHAMENTOS DIDÁTICOS NOS DOCUMENTOS EDUCACIONAIS

A fim de propormos a didatização do gênero discursivo haicai brasileiro infantil para o 4º ano do ensino fundamental I, é necessário retomarmos os documentos educacionais já analisados anteriormente – a BNCC (Brasil, 2018); o CREP (Paraná, 2019); e a PPC (AMOP, 2020) –, para identificarmos encaminhamentos com relação a modelos didáticos a serem seguidos pelo professor, isto é, como os documentos tratam a didática em torno dos gêneros do discurso.

Aos nos direcionarmos à BNCC, encontramos na introdução a seção *Os fundamentos pedagógicos da BNCC*, na qual é possível identificar a adoção do conceito de habilidades e competências que, como pontua Onofre (2021, p. 86, grifos da autora), “se configuram, no documento, como a mobilização de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores para resolver problemáticas do dia-a-dia com vistas ao

exercício da cidadania e do ***mundo do trabalho***". A autora chama à atenção para o termo utilizado pelo documento "mundo do trabalho", pois aponta o olhar para a preparação de sujeitos para o mercado de trabalho, tirando assim um dos aspectos mais importantes da escola: formar cidadãos pensantes e reflexivos. Corroboramos ainda com a autora ao refletir que "o objetivo é formar ou treinar o aluno com base em habilidades e competências que o possibilitarão adentrar e atender as exigências/demandas do mercado de trabalho" (Onofre, 2021, p. 86-87).

Diante disso, é possível observar que, com relação ao encaminhamento pedagógico, o que se tem é a exigência do cumprimento de competências, com a seguinte justificativa:

desde as décadas finais do século XX e ao longo deste início do século XXI, o foco no desenvolvimento de competências tem orientado a maioria dos Estados e Municípios brasileiros e diferentes países na construção de seus currículos. É esse também o enfoque adotado nas avaliações internacionais da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que coordena o Programa Internacional de Avaliação de Alunos (Pisa, na sigla em inglês), e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco, na sigla em inglês), que instituiu o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação para a América Latina (LLECE, na sigla em espanhol) (Brasil, 2018, p.13).

Logo, o documento afirma que as decisões pedagógicas devem estar orientadas para o cumprimento das competências (Brasil, 2018), uma vez que atenderia às exigências internacionais. É possível inferir que a grande preocupação do documento educacional diz respeito apenas ao desenvolvimento das competências, isto é, do que o aluno deve "saber" e deve "saber fazer"; no entanto, não traz direcionamentos com relação aos encaminhamentos didáticos que o docente poderia seguir para "atingir" essas competências e habilidades, deixando assim uma lacuna.

Já o CREP (Paraná, 2019) não contém orientações referentes aos encaminhamentos didáticos que poderiam ser seguidos pelo professor. Como mencionamos no capítulo anterior, o documento baseia-se na BNCC, trazendo os objetivos de aprendizagem do documento federal, com algumas complementações que incluem aspectos regionais, mas sem direcionamento didático.

Diferentemente dos documentos anteriores, a PPC da AMOP (2020) traz encaminhamentos didáticos fundamentados na Pedagogia Histórico-crítica (PHC),

direcionando o trabalho do professor em sala de aula. Alicerçado na PHC, o documento defende que:

[o] ato de planejar, nesse contexto, se configura em uma ação política e técnica, visto que, como ação política, o professor procede a análise do conteúdo escolar e do processo educativo em uma perspectiva mais ampla, implicando tomada de decisões sobre para quem e como abordar os conteúdos de ensino. Na qualidade de ação técnica, conhecendo o processo de desenvolvimento humano, compreende suas responsabilidades como mediador e promotor desse desenvolvimento por meio de ações pedagógicas devidamente planejadas, assumindo os compromissos de organizar o processo educativo, considerando a consecução dos objetivos e/ou a sua reorganização. Frisa-se, nesse contexto, que essas duas dimensões (política e técnica) são indissociáveis (AMOP, 2020, p. 64).

Diante do exposto, o documento explicita que o processo educativo deve acontecer de maneira que o conhecimento científico construído nos espaços escolares seja conciliado ao desenvolvimento humano e ao pensamento crítico. Há um direcionamento ao trabalho docente e encaminhamentos que o professor poderá seguir ao preparar as suas aulas, baseando-se nos objetos de conhecimento e nos objetivos de aprendizagem. A PPC ainda salienta:

É, portanto, objeto do trabalho escolar a socialização do conjunto de conhecimentos científicos, culturais, artísticos, ou seja, aqueles que se firmaram no tempo e que compõem o acervo da humanidade, de modo que sejam efetivamente apropriados em sua totalidade e por todos os alunos. Em razão dessa compreensão, depreendem-se outras significações, dentre elas a de que a educação, como prática social e como ação intencional mediada, exige um planejamento metódico, porque é pautado em um método claramente definido; é rigorosa e reflexiva, por seguir ações e/ou procedimentos que possibilitem a apropriação crítica do conjunto de conhecimentos, com vistas à ruptura com os padrões vigentes da mera reprodução utilitarista de competências (AMOP, 2020, p. 64).

Dessa forma, o documento defende a prática docente como prática social e como ação intencional mediada, isto é, direciona o trabalho do professor para uma prática reflexiva e que trabalhe a criticidade. Ressaltamos aqui um encaminhamento diferente dos demais documentos analisados: a PPC posiciona-se para a construção do ser social, por um viés reflexivo, dando ao docente a possibilidade de uma prática contextualizada com a realidade social em que a educação está inserida.

Ao defender que o ato de planejar está dentro de uma ação política e técnica, compreende que o político vem desse olhar que o professor deve ter ao processo educativo, compreendendo que a educação vai além do espaço escolar, tratando-se de uma ação transformadora que implica transformações na sociedade; por essa razão, o documento enfatiza sobre para quê e como abordar os conteúdos de ensino. Por sua vez, a ação técnica vem do encaminhamento do professor nesse processo de desenvolvimento da educação, ou seja, o ato de planejar baseia-se nos objetivos de aprendizagem que o docente pretende alcançar, sendo ambas as ações indissociáveis: para que a educação aconteça de maneira satisfatória, é necessário que ambos os processos ocorram juntos.

Salientamos que, diferentemente dos demais documentos analisados, a PPC traz um posicionamento metodológico com relação à prática do professor em sala de aula, alicerçando-o a partir da PHC, excluindo o viés utilitário da educação e abrangendo pelo seu teor político. Diante disso, defendemos que o documento, ao posicionar-se didaticamente, corrobora com nossa proposta didática e com o que estamos refletindo e defendendo ao longo desta dissertação.

Ao elaborarmos uma proposta didática para o haicai brasileiro infantil, estamos planejando para um gênero discursivo inédito que, como bem discutimos anteriormente, não tem destaque nos documentos educacionais, até mesmo na própria PPC: não há menção ao gênero haicai no documento, porém, o gênero poema aparece de maneira significativa. Isso posto, posicionamo-nos aqui na defesa da inserção de um gênero que pretende alcançar também, como todos os demais que aparecem nos documentos educacionais, essa perspectiva transformadora, pois possibilita uma prática pedagógica que vai além do utilitarismo, como é defendido pela PPC, quebrando assim essas barreiras que limitam o trabalho com o gênero discursivo somente pelo seu viés utilitário e uso no cotidiano. Diferentemente de gêneros como bilhete, notícia, receita culinária, o haicai brasileiro infantil não é um gênero que poderemos identificar em ambientes comuns do cotidiano, propiciando de maneira indiscutível o pensamento reflexivo, crítico e humanitário.

Faz-se necessário pontuarmos que consideramos como encaminhamentos didáticos orientações trazidas pelos documentos que direcionem a prática pedagógica, isto é, fundamentos dentro do campo didático para o trabalho do professor em sala de aula. Diante disso, corroboramos com Lunardelli (2020, p. 200)

que, em sua análise sobre os gêneros discursivos nos documentos educacionais, pontua que essa falta de direcionamento faz o professor se sentir em “um grande caldeirão”, pois, ao trazerem apenas os conteúdos e objetivos, sem direcionar como esse trabalho deve ser realizado pelo professor, sem um embasamento didático-pedagógico, tais documentos deixam o professor perdido em meio a tantas demandas e inúmeras teorias existentes no campo teórico-prático. Ainda consideramos que os documentos educacionais, e especificamente os selecionados em nossa pesquisa, BNCC e CREP, têm como papel primordial direcionar o trabalho em sala de aula. No entanto, não identificamos orientações pertinentes ao campo pedagógico nesses documentos, deixando uma grande lacuna nesse quesito.

Já na PPC identificamos esses encaminhamentos. Sendo possível observar, como já mencionamos, a sua abordagem dentro da PHC, em que utiliza Saviani (2011) para situar a educação dentro do campo do trabalho. O documento pontua:

(...) uma educação que tenha compromisso com a transformação precisa levar em conta a relação entre a teoria e a prática, por meio da transmissão e da assimilação dos elementos culturais e científicos que permitam fazer a crítica, bem como buscar possibilidades de transformação das atuais relações sociais que expropriam, da ampla maioria da população, as reais condições de acesso ao conhecimento científico e cultural produzido pela humanidade (AMOP, 2020, p. 63).

Diante do exposto, é possível verificar um direcionamento ao trabalho docente, ao defender um viés crítico e transformador da educação. Quando o docente olhar para os conteúdos e objetivos trazidos pelo documento, ao preparar as suas aulas, terá esse direcionamento didático. Em outras palavras, com a fundamentação trazida pelo documento, o docente, ao elaborar seus planos de aula, se atentará não apenas a objetivos, mas também ao encaminhamento didático, onde ele quer que esse aluno chegue, vai além do “dar conta do conteúdo”, ou seja, capacitar, conseguir assimilar fora da sala de aula. Está assumindo um viés emancipatório, em que diferente do que é defendido, pela BNCC, por exemplo, que trabalha a partir da concepção de habilidades e competências, que tem como viés o mercado de trabalho.

Portanto, defendemos que o haicai brasileiro infantil pode ser um gênero que converse de maneira significativa com os objetivos propostos pela perspectiva teórico-didática da PHC, trazida pela PPC. Diante dessas considerações, avancemos para a

seção seguinte, a respeito dos fundamentos didático-metodológicos de nossa proposta.

## 4.2 FUNDAMENTOS E MODELOS DIDÁTICOS PARA A PROPOSTA

Nesta seção, abordaremos os fundamentos e modelos didáticos para o trabalho com os gêneros discursivos. Na primeira subseção, nos dedicaremos a explorar os princípios da Pedagogia Histórico-crítica, destacando sua contribuição para a nossa proposta didática. Na segunda subseção, serão apresentados os modelos didáticos de gêneros selecionados e o que aproveitamos de cada um em nossa proposta.

### 4.2.1 Os fundamentos didáticos da Pedagogia Histórico-crítica

Para elaborarmos nossa proposta didática, é preciso, primeiramente, situá-la em seu aporte teórico-metodológico. Diante disso, pontuamos que nosso encaminhamento didático está alicerçado nos fundamentos didáticos da PHC, corroborando, assim, com o encaminhamento teórico concebido nesta pesquisa, ancorado na concepção de gêneros discursivos desenvolvida pelo Círculo de Bakhtin, ambas as perspectivas assentadas nas obras marxianas. Assim, partimos de uma concepção didático-pedagógica que contempla a educação como parte primordial de interferência na sociedade, isto é, contribui com a sua transformação.

Entendemos que, ao adotarmos a PHC como base para nosso encaminhamento didático, estamos adotando seus princípios nucleares – concepção de mundo, de homem, de sociedade e de educação. Isso significa que concebemos a educação como o meio pelo qual nossos estudantes serão transformados e assim transformarão a sociedade que nos rodeia. Partindo desse princípio, corroboramos com Saviani (2011) ao explicar que a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos, haja vista que “diferentemente dos outros animais, que se adaptam à realidade natural tendo a sua existência garantida naturalmente, o homem necessita produzir continuamente sua própria existência” (Saviani, 2011, p. 11).

Ademais, é possível, na PHC, alinhar a concepção de linguagem à perspectiva bakhtiniana, pois é “pensada como resultante do processo interlocutivo, dialógico entre os sujeitos, pois expressa a materialidade da existência humana, a qual representa um projeto de homem, sociedade e educação que almejamos” (Batistel *et al*, 2016, p. 298). Dessa maneira, ao pensarmos no ensino de LP, faz-se de extrema importância refletirmos sobre seu viés transformador, em como os conteúdos sistematizados levados para o espaço escolar e mediados por nós, professores, são capazes de formar um sujeito pensante e reflexivo que se emancipa e modifica a sua realidade.

Nesse sentido, cabe também pontuarmos, nas palavras de Saviani, que “a escola existe, pois, para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber” (Saviani, 2011, p. 14). Assim, se não promovermos nos espaços escolares o contato com o saber elaborado, passando do caos sincrético à análise e à síntese, em que outros ambientes nossos estudantes poderiam se apropriar desses conhecimentos?

Atualmente, vivemos em um mundo cada vez mais conectado, em que as redes sociais e a internet desempenham um papel fundamental na disseminação de informações e conhecimentos não sistematizados. Entretanto, é importante destacar que muitas vezes essas informações são absorvidas pelos estudantes sem que haja o direcionamento adequado para que eles possam analisá-las de maneira reflexiva e crítica. Nesse sentido, é preciso considerar que o conhecimento disponibilizado nessas mídias pode ser solto e desprovido de valor reflexivo, o que acaba favorecendo o desenvolvimento de uma sociedade pouco reflexiva que simplesmente segue aquilo que vê nos diversos meios de comunicação, sem passar pelo processo de análise e síntese.

Sendo assim, é fundamental que as instituições educacionais assumam o papel de orientar seus alunos a desenvolverem uma postura mais crítica em relação ao que estão consumindo na internet e nas redes sociais, fornecendo-lhes ferramentas para que possam analisar e refletir sobre as informações que recebem, a fim de que possam desenvolver um senso crítico mais apurado e identificar possíveis manipulações de informação.

Logo, a escola tem papel fundamental em promover o conhecimento científico e contribuir para a formação de uma sociedade crítica e reflexiva. Desse modo, é por meio da educação que os estudantes serão estimulados a desenvolver o senso crítico, a capacidade de análise e o discernimento para filtrar os conhecimentos que lhe são disponibilizados nas mídias e em outros veículos de comunicação. Isso significa sair do senso comum e buscar um conhecimento mais sistematizado e analisado. Assim, é possível transformar a realidade atual e formar sujeitos mais conscientes e preparados para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo.

Diante do exposto, corroboramos com Batistel *et al* (2016) ao pontuar que

Neste sentido, para que o Ensino de Língua Portuguesa seja direcionado para a socialização do conhecimento científico e, respectivamente, para a compreensão e superação da realidade material objetiva, devemos entender que a linguagem decorre de um processo de interlocução social, visto que surge da necessidade de comunicação devido às relações de trabalho (Batistel *et al*, 2016, p. 298).

Justificamos aqui mais uma vez a inserção do poema/poesia e do haicai brasileiro infantil na escola, pois consideramos que é nesse ambiente que o ensino de língua portuguesa “deve assegurar o trabalho com os usos sociais da língua e que compreenda que cada texto materializa um discurso impregnado de valores sociais, culturais, históricos e ideológicos” (Batistel *et al*, 2016, p. 302). Corroboramos ainda com as reflexões das autoras, ao pontuarem que, ao alicerçarmos nossa prática dentro da concepção de gêneros discursivos e ao elegermos determinados gêneros, estamos também adotando um posicionamento diante da sociedade, isso porque

A seleção de gêneros a serem contemplados no planejamento e no processo de ensino e aprendizagem é reveladora desse posicionamento. Se o objetivo do professor é reproduzir o atual modelo de sociedade, provavelmente, ele privilegiará gêneros que sirvam como pretexto para trabalhar alguma sílaba ou letra e que não acrescentam conhecimentos mais elaborados aos alunos (Batistel *et al*, 2016, p. 303).

No entanto, se a intenção do professor é romper com o contexto social imposto, de maneira que favoreça seu aluno a refletir sobre a realidade material objetiva, com intuito de superar barreiras sociais e ideológicas, faz-se mister que o professor privilegie gêneros discursivos que contribuam com essas reflexões. Mais uma vez

direcionamo-nos ao gênero discursivo haicai brasileiro infantil, o texto poético, gênero que favorece o trabalho de reflexão e promove o olhar crítico. Bem como pontuam Menegassi, Fuza e Ângelo (2022, p. 377) acerca do poema: “o significado é expresso na materialidade do texto pelo autor, enquanto o sentido é construído e produzido pelo leitor a partir dos valores sociais de sua vida”, ou seja, quando levamos o texto poético para a sala de aula, os sentidos atribuídos vão ao encontro com a realidade social, contribuindo, assim, com a construção desse sujeito humanizado, reflexivo e crítico, capaz de modificar a realidade que o permeia.

Os fundamentos didáticos da PHC contribuem com nossa proposição didática ao adotarmos a sua compreensão da educação a partir dos fundamentos didáticos propostos por Galvão, Lavoura e Martins (2019) e Saviani (2011). Para tanto, não podemos deixar de citar a contribuição do livro de João Luiz Gasparin, *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica* (Gasparin, 2002), trabalho pioneiro no que tange à transposição didática da PHC para o chão da escola. No entanto, os autores explicam que “consideramos necessário o seu estudo, debate e confronto teórico-prático no intuito de nos apropriarmos de seus fundamentos válidos, bem como superarmos por incorporação seus limites e equívocos” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p.119).

Isso posto, justificamos que, em nossa proposta didática, adotamos o encaminhamento didático proposto pelos autores supramencionados, mas não a proposta de Gasparin (2022), pois, como mencionado pelos autores, a “intenção é darmos continuidade à senda teórica inaugurada pelo professor Gasparin” (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 119) e não nos apropriarmos dela em nossa proposta didática. Por essa razão, apropriamo-nos dos três momentos inter-relacionados propostos por Saviani (2017)<sup>18</sup>:

- aproximação ao objeto investigado em suas características estruturais a fim de apreendê-lo em sua concreticidade;
- contextualização e crítica do tratamento dado ao objeto;
- elaboração e exposição da teoria crítica revisionada, apontando seus limites, condicionamentos e possibilidades de superação (Saviani, 2017 *apud* Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 119).

---

<sup>18</sup> Referência: SAVIANI, Dermeval. Da inspiração à formulação da pedagogia histórico-crítica (PHC). Os três momentos da PHC que toda teoria verdadeiramente crítica deve conter. **Interface – Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 21, n. 62, p. 711-724, 2017.

Em nossa proposta, adotamos esses três momentos, desenvolvidos durante as seis etapas, abrangendo os fundamentos supramencionados. Além disso, os autores ainda explicam que

Para a Pedagogia Histórico-crítica, na escola, o professor é quem dirige o processo educativo cabendo-lhe criar motivos da aprendizagem, gerar novas necessidades de compreensão acerca do real, para além da imediatividade da vida e da prática cotidianas (Galvão; Lavoura; Martins, 2019, p. 131).

Diante do exposto, fundamentamos a nossa proposta didática nos princípios da PHC, que possui caráter emancipatório e reconhece a educação como meio pelo qual a sociedade pode se desenvolver social, histórica e filosoficamente, formando indivíduos críticos e reflexivos capazes de compreender o seu papel na sociedade. Ao basearmos nossa proposta nesta abordagem, estamos adotando uma concepção de educação que reconhece sua importância fundamental na organização e construção de uma sociedade estabelecida. Dito isso, avançamos para a próxima seção na qual trataremos dos modelos didáticos para os gêneros discursivos

#### **4.2.2 Os modelos didáticos para os gêneros discursivos**

Como já mencionamos anteriormente, a PHC tem como fundamento norteador a transformação do ser social, por meio da educação, considerando sempre que “os conteúdos históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende a perspectiva histórica, o modo de situar-se historicamente” (Saviani, 2011, p. 123).

Assim, ao selecionarmos os modelos didáticos como referências para nossa proposta didática, optamos por modelos que dialoguem com a PHC e que possibilitem um trabalho didático que vise ao pensamento reflexivo e crítico do estudante. Apresentamos as referências nas quais nos inspiramos para o processo de didatização do gênero discursivo haicai brasileiro infantil. São elas: **i)** as atividades voltadas aos gêneros discursivos, de forma geral, por Rojo e Barbosa (2015); **ii)** as atividades de leitura do gênero poema, por Menegassi, Fuza e Angelo (2022) e Zappone (2022); e **iii)** atividades exclusivas para o gênero discursivo haicai brasileiro

e haicai brasileiro infantil, por Sonda (2014), Campos (2017) e Lunardelli (2021). Detalhemos cada uma delas.

### **i) A proposta de Rojo e Barbosa (2015)**

Em seu livro, *Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos*, as autoras discorrem sobre os gêneros discursivos para o Círculo de Bakhtin e, ao final de cada capítulo, trazem sugestões de atividades para o ensino de LP a partir dos construtos desenvolvidos na obra, além de abordarem conceitos relacionados a pós-modernidade, modernidade e hipermodernidade, refletindo como essas mudanças interferem nas produções dos gêneros discursivos.

Diante disso, as autoras, ao desenvolverem essas atividades, compreendem que se atentar apenas a questões estruturais do gênero não favorece sua compreensão social, dialógica e reflexiva; no entanto, quando trabalhado de maneira a levar a perceber a valoração social que move o texto, tal trabalho favorece a construção de um leitor/interlocutor muito mais atento e reflexivo.

Logo, quando pensamos no gênero haicai brasileiro infantil, entendemos que, para desenvolver esse gênero na sala de aula em todas as práticas discursivas – leitura, escrita, oralidade e análise linguística/semiótica –, é necessário termos como foco a construção desse aluno capaz de entender os textos-enunciados de maneira contextualizada com a realidade social e cultural na qual estamos inseridos.

Para nossa proposta didática, inspiramo-nos nas atividades desenvolvidas pelas autoras sobre os gêneros discursivos no âmbito das práticas discursivas. Além disso, consideramos os encaminhamentos propostos por elas em relação às reflexões sobre os gêneros discursivos.

### **ii) As propostas de leitura de poemas**

Dos encaminhamentos da proposta didática elaboradas por Zappone (2022) e de Menegassi; Fuza; Angelo (2022) para a leitura de poemas, trazemos, a seguir, um quadro com um resumo dos encaminhamentos sugeridos pelos autores:

**QUADRO 8** – Práticas de leitura – Zappone (2022) e Menegassi, Fuza e Angelo (2022)

<b>PRÁTICAS DE LEITURA</b>	
<b>Zappone (2022)</b>	<b>Menegassi; Fuza; Angelo (2022)</b>
Etapa 1: Leitura inicial	1. Exploração do contexto de produção
Etapa 2: Exploração dos sentidos iniciais e de impressões sobre o texto	2. Leitura silenciosa, oral e entonacional
Etapa 3: Reflexão sobre o poema enquanto forma ficcional	3. Recuperação do contexto sócio-histórico do enunciado: relações intertextuais e relações interdiscursivas
Etapa 4: Exploração dos sentidos do texto: De que ou de quem fala o eu lírico?	4. Compreensão e relações dialógicas
Etapa 5: Aprofundamento sobre os modos de composição do poema e de seus sentidos.	5. Reconhecimento das apreciações valorativas
Etapa 6: Caracterização do eu lírico	6. Avaliação responsiva
Etapa 7: Interlocuções entre leitor real (estudante) e o eu lírico	

**FONTE:** Organizado a partir de Zappone (2022) e Menegassi; Fuza; Angelo (2022).

Da proposta didática dos autores, inspiramo-nos na organização dos encaminhamentos, bem como da etapa de leitura e de perguntas sugeridas.

### **iii) As propostas para o gênero discursivo haicai brasileiro**

Para a elaboração de nossa proposta didática, inspiramo-nos em outras já desenvolvidas especificamente para os gêneros haicai brasileiro e haicai brasileiro infantil. Desse modo, apresentamos os estudos selecionados (Sonda, 2014; Campos, 2017; Lunardelli, 2021), elencando o que aproveitamos de cada um deles.

A unidade didática de Sonda (2014), desenvolvida para os alunos do 2º ano do ensino médio, para as aulas de língua portuguesa, teve como objetivo, segundo a autora, de “promover a sensibilidade para a leitura e favorecer a compreensão de textos poéticos literários por meio dos haicais brasileiros de Millôr Fernandes e de poetas paranaenses” (Sonda, 2014, p. 2). Desse modo, a unidade didática também tem como gênero discursivo os haicais brasileiros conversando de maneira próxima com a nossa proposta didática.

Ainda que a unidade tenha sido pensada para alunos do ensino médio, distanciando-se do nosso público do ensino fundamental I, ela também está embasada nos pressupostos teóricos do Círculo de Bakhtin e nos fundamentos da PHC, alinhados com a nossa proposta didática, no desenvolvimento das práticas

discursivas: leitura, escrita, oralidade e análise linguística. Considerando essa unidade, aproveitamos os encaminhamentos utilizados pela autora em cada etapa, as atividades propostas e a organização adotada.

A partir do estudo realizado por Campos (2017), adaptamos a sua análise sobre o gênero haicai brasileiro infantil, a fim de aprimorar a nossa proposta didática. A autora, ao examinar os textos de haicais brasileiros infantis, aborda de maneira abrangente os aspectos históricos e sociais dessas produções, o que nos oferece orientações e perspectivas para a compreensão desse gênero discursivo sob a perspectiva bakhtiniana. O olhar analítico e reflexivo, desenvolvido no estudo de Campos (2017), possibilita a compreensão do texto artístico, além de fornecer condições de pensarmos na construção das nossas questões nucleares.

Já os estudos de Lunardelli (2021) contribuem como direcionamento para nossa proposta didática, pois apresenta uma didatização do haicai brasileiro infantil, desenvolvida no âmbito do Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa, no curso de Letras<sup>19</sup>. A autora esclarece que o resultado da proposta didática provém de um trabalho construído “por mentes e mãos diversas, no âmbito da tríade ensino-pesquisa-extensão da universidade pública” (Lunardelli, 2021, p. 486), uma vez que se soma ao estágio o trabalho de iniciação científica e de projeto de extensão sobre gêneros discursivos. O gênero foi pensado para o ensino fundamental II, especificamente para as turmas de 6º ano e, do trabalho apresentado, aproveitamos a sua organização didática: a autora propõe cinco grandes encontros para o haicai brasileiro infantil, os quais trazemos a seguir:

- 1) Revisitação do poema, com o uso de diferentes gêneros poéticos e variados poemas, a fim de identificar a esfera artístico-literária, a dimensão social dos enunciados e revisar elementos estruturais – versos, estrofes, ritmos, rimas;
- 2) Reconhecimento do haicai brasileiro infantil, suas características gerais e diferenças entre outros gêneros poéticos, com leituras de diversos haicais infantis;

---

<sup>19</sup> De acordo com o site da Unioeste-Foz, o curso de Letras forma docentes, especialistas em Linguagem. Podendo atuar “no ensino fundamental (5º a 8ª série), ensino médio; docência em escolas de línguas estrangeiras e como tradutor, revisor ou redator em instituições de representação profissional, administrativas em órgãos públicos (inclusive em secretarias de escolas, colégios e universidades) e em variadas empresas ou instituições de caráter social, como: sindicatos, cooperativas, ONGs, órgãos de imprensa escrita e mídia em geral”. (Disponível em: <https://www.unioeste.br/portal/prograd-outros/cursos-campus-todos/fozcampus?campi=0&curso=FOZ0038>. Acesso em: jun. 2023.

- 3) Dimensão histórica do gênero, com o intuito de ampliar a discussão sobre aspectos histórico-culturais que caracterizam o haikai, com o estudo do *haiku* japonês e o haikai brasileiro;
- 4) Práticas de leitura, análise linguística e escrita de textos, com o estudo dos haicais de Ângela Leite de Souza, Edméa Campbells, Maria Valéria Rezende e Zivaldo, considerando autoria (biografias), estilos autorais e estilos do gênero;
- 5) Escrita e reescrita de haicais, para publicização em sala de aula e posterior publicação em suportes físicos variados (cadernos, mural, blogs) (Lunardelli, 2021, p. 503-504).

Para a nossa proposta didática, apropriamo-nos da organização didática construída pela autora, ou seja, os cinco grandes encontros: i) revisitação do poema; ii) reconhecimento do haikai brasileiro infantil; iii) dimensão histórica do gênero, iv) práticas de leitura, análise linguística e escrita de textos; e v) escrita e reescrita de haicais. Desse modo, considerando que a proposta foi planejada para as turmas do 6º ano, identificamos uma proximidade com o nosso público alvo, 4º ano, podendo, assim, adaptarmos à nossa realidade.

Optamos por essa organização didática por dialogar com a PHC e com os estudos sobre gêneros discursivos. Consideramos também que a maneira como a autora organizou os encontros favorece o trabalho com o gênero haikai brasileiro infantil de maneira contextualizada, além de promover durante cada etapa a reflexão e o pensamento crítico.

A proposta didática do gênero discursivo inspirada nas etapas desenvolvidas por Lunardelli (2021), com contribuições de encaminhamentos de outros autores, aqui mencionados, favorecem a construção de uma prática docente dentro de uma perspectiva dialógica, pois o caminho didático-metodológico proposto, por meio do ir e vir, não está pronto e acabado, mas em construção, podendo se adaptar de acordo com a realidade de cada professor em seu espaço escolar, para as aulas de LP do ensino fundamental I, em especial as turmas de 4º ano – cabendo também ser adaptado para outros níveis de ensino. Diante disso, passemos à seção seguinte em que apresentaremos cada etapa de nossa proposta didática.

#### 4.3. UMA PROPOSTA DIDÁTICA EM VERSO E ARTE: O HAICAI BRASILEIRO INFANTIL NA SALA DE AULA

Nesta subseção final, apresentamos de maneira mais detalhada as atividades e encaminhamentos da nossa proposta didática para as aulas de língua portuguesa do ensino fundamental I, com o gênero discursivo haicai brasileiro infantil. Adaptamos a sugestão de Lunardelli (2021) à nossa realidade de pesquisa.

A proposta didática está organizada em 6 etapas, as quais apresentamos a seguir. Incluímos uma sexta etapa, além das cinco, já organizadas por Lunardelli (2021), pois consideramos que a divulgação dos trabalhos realizados em cada uma das etapas, principalmente com relação às produções escritas desenvolvidas pelos alunos, podem ser divulgadas e apresentadas para públicos que vão além dos colegas da sala de aula, trazendo, assim, mais sentido às produções, além da possibilidade de os próprios estudantes criarem oficinas de haicais, promovendo a prática de tudo que aprenderam durante as outras etapas.

Também é necessário destacar que a proposta didática foi elaborada para professores de língua portuguesa do ensino fundamental I. Portanto, as questões nucleares foram desenvolvidas com esse público-alvo em mente e servem como um direcionamento para o trabalho do professor<sup>20</sup> em sala de aula, justificando a linguagem utilizada nos enunciados. Entendemos que cada realidade de sala de aula é única e particular. Dessa forma, o professor deverá adaptar e aproveitar a proposta didática conforme as especificidades de sua turma.

Assim, ao serem levadas para a sala de aula, as perguntas e atividades devem ser adaptadas à linguagem de cada espaço escolar, considerando que alguns termos utilizados em nossa proposta didática podem não fazer parte do vocabulário infantil, dificultando a compreensão total. No entanto, ressaltamos a importância de os estudantes terem contato com esses termos, pois o ambiente escolar tem essa função fundamental. É importante que esses termos sejam inseridos nas aulas de maneira gradual e significativa.

A seguir, apresentamos cada etapa de maneira integral com as propostas de atividades e perguntas nucleares.

---

<sup>20</sup> Utilizamos, nesta seção, a palavra professor considerando todos os gêneros.

### *Etapa 1 – Revisitação do poema*

Esta primeira etapa tem como intuito propiciar aos alunos um momento de retomada do gênero poético, sabendo que o contato com o poema/a poesia acontece desde a educação infantil, haja vista que é um gênero que permeia os documentos educacionais, como discutimos no capítulo anterior. Diante disso, é necessário destacar que os gêneros poéticos são conhecidos pelos alunos desde muito cedo, até mesmo antes de adentrarem os espaços escolares, por meio, por exemplo, de cantigas de roda, parlendas, trava-línguas e outros textos poéticos. Nesse sentido, é fundamental que o professor revise esses textos poéticos nessa etapa. Para isso, pode criar um momento de compartilhamento desses conhecimentos, organizando uma roda de conversa na qual cantigas, parlendas e a musicalidade possam ser lembradas e revisitadas. É importante ressaltar como o poema e a poesia fazem parte da nossa realidade, tanto dentro quanto fora dos espaços escolares.

Ainda nessa etapa, levaremos para a sala de aula diversos textos poéticos, previamente selecionados (apresentamos algumas sugestões mais à frente), a fim de que os alunos façam, primeiramente, uma leitura individual e, em seguida, compartilhem com a turma, seguindo a mediação do professor.

Para o desenvolvimento dessa etapa, sugerimos o encaminhamento em 2 ou 3 aulas<sup>21</sup>. O intuito é aproximar os alunos com relação às marcas linguístico-enunciativas do poema. Assim, propomos: i) brincadeiras de roda, cantigas, parlendas, trava-línguas: momento de revisitação do poema/poesia a partir das vivências dentro e fora do espaço escolar; ii) leitura de textos de outros gêneros previamente trabalhados, a fim de possibilitar que os alunos percebam as diferenças e semelhanças entre os textos de diferentes gêneros discursivos, como, por exemplo, convites, bilhetes, contos etc.; iii) identificação das características estruturais do gênero poema, sua organização básica em versos e estrofes; e iv) discussão sobre o conteúdo temático trazido pelos poemas. Por tratar-se de poemas para o público infantil, é essencial observar o imaginário, o lúdico, como isso é apresentado e desenvolvido ao longo do poema. Nessa etapa, pretendemos que o estudante

---

<sup>21</sup> No ensino fundamental I, especificamente no município de Foz do Iguaçu, no qual trabalho como professora da rede, temos 6 aulas da disciplina de Língua Portuguesa durante a semana, cada uma com a duração de 60 minutos (1 hora). Partindo desse cenário é que organizamos a quantidade de aulas para cada etapa.

(re)conheça e se atente à construção dos textos-enunciados de poema, possibilitando a compreensão da leitura e a análise linguística/semiótica, realizada posteriormente.

### *Etapa 2 – Reconhecimento do haikai brasileiro infantil*

Nesta segunda etapa, levaremos para a sala de aula diversos livros de haicais infantis (aqueles apresentados no capítulo 2, o professor pode selecionar de acordo com a disponibilidade das obras). Como será o primeiro contato com os haicais, a mediação do professor é essencial, podendo ter alternância de momentos de leitura coletiva, com o encaminhamento do docente, bem como momentos de leitura individual, duplas ou grupos; caberá ao professor identificar qual a estratégia mais adequada para a sua turma.

Para o desenvolvimento dessa etapa, propõe-se o encaminhamento em 2 ou 3 aulas. Assim, sugerimos, para o reconhecimento do gênero haikai brasileiro infantil e primeira aproximação dos alunos com relação a esse gênero poético, as seguintes atividades: i) identificação da estrutura composicional do haikai de maneira comparativa com os outros textos poéticos anteriormente trabalhados; ii) identificação de conteúdos temáticos, estrutura composicional e marcas linguístico-enunciativas; e iii) reconhecimento do gênero haikai brasileiro infantil elencando as principais diferenças e proximidades com outros textos poéticos.

### *Etapa 3 – Dimensão histórico-social do gênero haikai brasileiro infantil*

Nesta etapa, buscamos propiciar aos alunos o conhecimento do contexto histórico, social e cultural em que o gênero haikai foi concebido e desenvolvido ao longo da história. Para tanto, o/a professor/a poderá levar para a sala de aula vídeos e textos escritos (as sugestões são apresentadas na seção seguinte) – cada docente pode organizar e desenvolver a etapa de acordo com suas disponibilidades e recursos.

Para essa etapa, sugerimos o desenvolvimento em 5 a 6 aulas e propomos as seguintes atividades: i) dimensão histórica do gênero: reflexão sobre a construção histórica do gênero em sua origem no Japão; ii) reflexões sobre a construção sócio-histórica do gênero ao longo da história até a sua chegada ao Brasil, juntamente com seu movimento no território brasileiro, tornando-se haikai brasileiro e haikai brasileiro infantil; e iii) discussão sobre a esfera artístico-literária em que se encontra o gênero.

#### *Etapa 4 – Práticas de leitura e análise linguística/semiótica*

Nesta quarta etapa, debruçamo-nos na leitura, compreensão e análise linguística/semiótica de haicais brasileiros infantis. Para tanto, selecionamos algumas obras para o desenvolvimento desse trabalho, entre elas as do autor paranaense Álvaro Posselt: *Na sopa do sapo* (Posselt, 2016), *Bichinhos de estima São* (Posselt, 2018), *Viagem pelo Jardim* (Posselt, 2019), *Entre miados e ronronos* (Posselt, 2020), além da obra de Maria Valéria Rezende, *Hai-quintal: haicais descobertos no quintal* (Rezende, 2011). Para as práticas de leitura, inspiramo-nos nos encaminhamentos de Zappone (2022) e Menegassi, Fuza e Ângelo (2022). Já para as práticas de análise linguística/semiótica, adaptamos os questionamentos propostos por Costa-Hübes (2017) e Lunardelli (2021).

Diante disso, organizamos as atividades da seguinte forma: i) aplicação das etapas de leitura desenvolvidas por Zappone (2022) e as fases de leitura propostas por Menegassi, Fuza e Ângelo (2022); ii) compreensão oral/escrita dos textos selecionados: a) contexto de produção/circulação/recepção; e b) conteúdos temáticos; iii) condução da prática de análise linguística/semiótica: análise das marcas linguístico-enunciativas dos textos-enunciados. Para o desenvolvimento dessa etapa, sugerimos o encaminhamento em 10 a 12 aulas.

#### *Etapa 5 – Escrita e reescrita de haicais*

Para esta etapa, direcionamo-nos à produção escrita do gênero, considerando que, nas etapas anteriores, realizaríamos a contextualização histórica, cultura e social do gênero, bem como as práticas de leitura e análise linguística/semiótica. Compreendemos que, nessa etapa, o aluno utilizará da sua criatividade e de suas próprias vivências para a escrita de haicais, a partir de toda a contextualização anterior já desenvolvida.

Assim, para promover a sensibilidade para a escrita, o professor poderá realizar passeios pela escola, ao redor da escola, ou até mesmo, dado o contexto de cada instituição e da realidade do/a professor/a, passeios em ambientes externos, para que assim os estudantes tenham conhecimento de diferentes espaços, principalmente um contato mais próximo com a natureza, considerando que o gênero haicai tem essa temática da observação do tempo presente e natural.

Dessa maneira, para o processo de escrita e reescrita, orientamo-nos pelos estudos de Onofre (2021), que propõe um encaminhamento para a reescrita, por meio da revisão textual-interativa. Seguindo a proposta de Onofre (2021), a autora enfatiza que a escrita e reescrita de textos são um processo contínuo de retomada da palavra, isto é, ela ressalta que os textos não devem ser vistos como estáticos e acabados, mas sim como em constante construção. Desse modo, a autora pontua “que toda tarefa que envolva o projeto discursivo de um texto envolve um trabalho conjunto entre professor e aluno” (Onofre, 2021, p.11).

Ao partir dessa perspectiva, fica claro que a escrita e a reescrita de textos são fundamentais para o desenvolvimento desta etapa de nossa proposta didática. É importante adotar uma visão interativa, entendendo que os textos estão em constante processo de construção, e não estão prontos e acabados logo após a primeira escrita. Eles ganham forma e aprimoramento por meio da interação entre aluno e professor que ocorre nas correções realizadas pelo docente, isto é, no processo de retomada da escrita dos textos.

Assim, organizamos as atividades da seguinte maneira: i) contextualização do processo de escrita; ii) produção escrita de haicais; e iii) reescrita dos textos. Para essa etapa, propomos o encaminhamento em 5 a 6 aulas.

#### *Etapa 6 – Publicização e oficina de haicais*

Nesta última etapa, realizaremos a exposição das produções escritas dos estudantes, para assim valorizarmos suas composições, além da apresentação para os outros estudantes do espaço escolar, bem como professores, equipe pedagógica e funcionários. É necessário pontuarmos que essa etapa é opcional, cabendo ao docente dentro das suas possibilidades e das condições do contexto escolar. Assim, sugerimos a elaboração de um varal de haicais que poderá ser construído em algum espaço da escola que possa ser contemplado por todos os que ali frequentam.

Como atividade complementar, a fim de propiciar ainda mais um ambiente em que os estudantes possam expor o que foi aprendido durante todo o percurso didático desenvolvido dentro de sala de aula, sugerimos também a elaboração, junto com a turma, de uma oficina de haicais, a qual poderá ser organizada e ministrada pelos próprios alunos. Para isso, poderão ser convidados estudantes de outras turmas, de acordo com a organização da escola, podendo ser realizada no contraturno ou em

momentos em que há exposição dos trabalhos dos estudantes para toda a escola. Salientamos que o professor poderá organizar essa etapa de acordo com a sua realidade escolar, fazendo as adaptações necessárias (apresentamos as sugestões de encaminhamento de maneira mais detalhada na seção seguinte). Para essa etapa, estipulamos de 5 a 6 aulas.

Apresentamos, a seguir, um quadro simplificado com as etapas da nossa proposta didática:

**QUADRO 9** – Encaminhamento didático do gênero discursivo haikai brasileiro infantil para as aulas de língua portuguesa

<b>PROPOSTA DIDÁTICA DO GÊNERO DISCURSIVO HAICAI BRASILEIRO INFANTIL</b>	
<b>Etapas didáticas</b>	<b>Possíveis atividades</b>
<p><b>Etapa 1 – Revisitação do poema</b></p> <p>Reconhecimento dos conhecimentos prévios dos estudantes com relação ao gênero poema, com o uso de diversos poemas infantis.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Leitura de textos de outros gêneros previamente trabalhados, a fim de estabelecer um comparativo ou diferenças entre esses e o gênero poético;</li> <li>✓ Identificação das características estruturais do gênero poema;</li> <li>✓ Discussão sobre conteúdos temáticos trazidos pelos poemas.</li> </ul>
<p><b>Etapa 2 – Reconhecimento do haikai brasileiro infantil</b></p> <p>Primeiro contato com o gênero haikai brasileiro infantil, por meio de obras literárias do gênero, a fim de conhecer a construção composicional, a temática e o estilo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Identificação da estrutura composicional do haikai de maneira comparativa com os outros textos poéticos anteriormente trabalhados;</li> <li>✓ Identificação do conteúdo temático, estrutura composicional e marcas linguístico-enunciativas;</li> <li>✓ Reconhecimento do gênero haikai brasileiro infantil, elencando as principais diferenças e proximidades com outros textos poéticos.</li> </ul>
<p><b>Etapa 3 – Dimensão histórico-social do gênero haikai brasileiro infantil</b></p> <p>Propiciar o conhecimento do contexto histórico, social e cultural em que o gênero haikai é concebido e desenvolvido ao longo da história.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Dimensão histórica do gênero – o <i>haiku</i> japonês;</li> <li>✓ Reflexões sobre a construção sócio-histórica do gênero ao longo dos séculos, seu movimento no território brasileiro, tornando-se haikai brasileiro e haikai brasileiro infantil;</li> <li>✓ Discussão sobre a esfera artístico-literária em que se encontra o gênero.</li> </ul>
<p><b>Etapa 4 – Práticas de leitura e análise linguística/semiótica</b></p> <p>Desenvolvimento das práticas de leitura e de análise linguística/semiótica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Aplicação das etapas de leitura desenvolvidas por Zappone (2022) e as fases de leitura propostas por Menegassi, Fuza e Ângelo (2022);</li> <li>✓ Compreensão oral/escrita dos textos selecionados: a) contexto de produção/circulação/recepção; e b) conteúdos temáticos;</li> <li>✓ Condução da prática de análise linguística/semiótica – análise das marcas linguístico-enunciativas.</li> </ul>

(continua)

<b>PROPOSTA DIDÁTICA DO GÊNERO DISCURSIVO HAICAI BRASILEIRO INFANTIL</b>	
<b>Etapas didáticas</b>	<b>Possíveis atividades</b>
<p><b>Etapa 5 – Escrita e reescrita de haicais</b></p> <p>Produção escrita e reescrita de haicais, em que o aluno utilizará da sua criatividade e de suas próprias vivências para a produção, a partir de toda a contextualização anterior já desenvolvida.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Contextualização do processo de escrita;</li> <li>✓ Produção escrita de haicais;</li> <li>✓ Reescrita dos textos.</li> </ul>
<p><b>Etapa 6 – Publicização e oficina de haicais (opcional)</b></p> <p>Exposição das produções escritas dos estudantes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>✓ Divulgação das produções escrita na escola, por meio de um varal literário, bem como oficinas em eventos escolares.</li> </ul>

**FONTE:** A autora

Ponderamos que cada etapa está dividida em aulas que podem ser diminuídas ou aumentadas de acordo com cada realidade escolar. Também cabe pontuarmos que o desenvolvimento dessas aulas não é algo que deve ser seguido linearmente, mas sim um percurso de idas e vindas, encaminhado por questões nucleares.

Desse modo, ao refletirmos sobre os fundamentos didáticos da PHC, compreendemos que o caminho proposto por nós em cada etapa busca desenvolver nos estudantes o pensamento reflexivo, além da problematização dos conteúdos, em uma perspectiva crítica. Diante disso, corroboramos com a PHC ao reafirmar o viés transformador de um ensino contextualizado teoricamente que contribui para a participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem, incentivados a relacionar o conhecimento teórico com a realidade em que estão inseridos, desenvolvendo sua capacidade de análise e interpretação dos fenômenos sociais, culturais e históricos.

Com relação à quantidade de aulas sugeridas para cada etapa, segue nossa sugestão:

**QUADRO 10** – Sugestão de organização das aulas

<b>SUGESTÃO DE ORGANIZAÇÃO DAS AULAS</b>	
<b>ETAPA 1</b>	Revisitação do poema: 2-3 aulas;
<b>ETAPA 2</b>	Reconhecimento do haicai brasileiro infantil: 2-3 aulas;
<b>ETAPA 3</b>	Dimensão histórico-social do gênero haicai brasileiro infantil: 5-6 aulas;

(continua)

<b>SUGESTÃO DE ORGANIZAÇÃO DAS AULAS</b>	
<b>ETAPA 4</b>	Práticas de leitura e análise linguística/semiótica: 8-10 aulas;
<b>ETAPA 5</b>	Escrita e reescrita de haicais: 5-6 aulas;
<b>ETAPA 6</b>	Publicização e oficina de haicais: como esta última etapa é opcional, a quantidade de aulas dependerá do encaminhamento de cada docente. Sugerimos, para tanto, 4-5 aulas.

**FONTE:** A autora

Faz-se necessário esclarecermos que, apesar da sugestão de quantidade de aulas, cada docente poderá adaptar à sua realidade. As questões nucleares, apresentadas a seguir no detalhamento das etapas, podem ser desenvolvidas em sala tanto como atividades escritas no caderno dos alunos, bem como realizadas oralmente para promover a discussão dos conteúdos propostos.

Nesse contexto, selecionamos algumas obras de haicais e também alguns poemas para o encaminhamento das atividades, como sugestões para a aplicação da proposta; no entanto, cada professor poderá, de acordo com as suas disponibilidades e afinidades poéticas, selecionar obras e textos que conversem de maneira mais significativa com a sua realidade pedagógica.

A seguir, passemos ao detalhamento das etapas e suas possíveis atividades.

#### *Etapa 1 – Revisitação do poema*

Para esta etapa, sugerimos que o docente comece com uma revisitação dos gêneros poéticos. Para isso, uma roda de conversa e troca entre os alunos e o professor pode ser muito eficaz. Durante esse momento, o professor pode direcionar a conversa para que os alunos compartilhem cantigas de roda, parlendas, trava-línguas e outros gêneros poéticos que surgirem desse momento de descontração. A intenção é que os alunos consigam identificar o poema/a poesia a partir de suas próprias vivências.

Para o encaminhamento desse primeiro momento, é necessário considerar que talvez os alunos, ao se depararem com termos que identificam esses gêneros poéticos como “cantigas de roda, trava-línguas, parlendas”, não consigam identificar do que realmente se trata. Esses são termos muitas vezes utilizados no meio escolar e com os quais os alunos podem ainda não estar familiarizados. Portanto, nossa sugestão é

que o professor inicie a atividade apresentando seus próprios exemplos de gêneros poéticos, compartilhando aqueles que fazem parte de sua própria vivência.

Dessa forma, os alunos conseguirão identificar do que se trata e se sentirão mais à vontade para compartilhar suas próprias experiências e conhecimentos. Ao criar um ambiente de troca e descontração, o professor facilita o reconhecimento e a valorização da poesia na vida cotidiana dos alunos, tanto dentro quanto fora do espaço escolar.

Em um segundo momento, sugerimos que o docente leve para a sala de aula alguns poemas para leitura e discussão, lembrando que nosso intuito é que os alunos retomem o gênero poema. Diante disso, as questões nucleares podem ser as seguintes:

**QUADRO 11 – Questões nucleares da etapa 1**

<b>1º MOMENTO – ANTES DA LEITURA DE POEMAS (Roda de conversa)</b>
a. Onde você conheceu esses textos poéticos que compartilhou em nossa roda de conversa?
b. Ao recitar ou cantá-las o que te chama mais à atenção?
a. Você já leu um poema/ uma poesia?
b. Com relação à maneira como esse texto se organiza, como você o descreveria?
c. Comparando com outros textos que já lemos, quais seriam as principais diferenças entre eles e os poemas/poesias?
d. Onde podemos ler poemas/poesias?
e. Por que devemos ler poesia? O que ela pode acrescentar em nossas vidas?
f. Quais os assuntos trazidos nos poemas?
<b>2º MOMENTO – LEITURA DE POEMAS</b>
g. O que mais chamou à sua atenção na leitura dos poemas?
h. Quais são os sentimentos que você teve ao ler os poemas?
i. Com relação à maneira como os poemas/poesias se organizam e os assuntos trazidos neles, se compararmos com os demais textos que já lemos em sala de aula, quais características você apontaria como principais diferenças?
j. Qual a diferença entre poema e poesia? São a mesma coisa?
k. O texto pode ter poesia e não ser um poema?

**FONTE:** A autora

As questões nucleares sugeridas servem como guia para o encaminhamento didático de nossa proposta, porém, elas podem ser adaptadas e repensadas de acordo com cada realidade escolar. Tais questões são relacionadas ao conhecimento do gênero discursivo poema.

Dividimos a etapa em dois momentos, em que o primeiro momento traz questões relacionadas a uma sondagem dos conhecimentos prévios dos alunos com relação ao gênero discursivo trabalhado. Já o segundo momento se volta a questões relacionadas aos poemas levados pelo professor. Para tanto, trazemos algumas sugestões de poemas que podem ser utilizados: *O que disse o passarinho*, de José Paulo Paes; *Leilão de jardim*, de Cecília Meireles; *As borboletas*, de Vinícius de Moraes. Leiamos cada um deles:

### O QUE DISSE O PASSARINHO

Um passarinho me contou  
Que o elefante brigou  
Com a formiga só porque  
Enquanto dançavam (segundo ele)  
Ela pisou no pé dele!

Um passarinho me contou  
Que o jacaré se engasgou  
E teve que cuspi-lo inteirinho  
Quando tentou engolir,  
Imaginem só, um porco-espinho!

Um passarinho me contou  
Que o namoro do tatu e a tartaruga  
Deu num casamento de fazer dó:  
Cada qual ficou morando em sua casca  
Em vez de morar numa casca só.

Um passarinho me contou que  
A ostra é muito fechada, que a  
Cobra é muito enrolada que a  
Arara é uma cabeça oca, e que  
O leão-marinho e a foca...  
Xô, xô, passarinho, chega de fofoca!

**José Paulo Paes<sup>22</sup>**

### LEILÃO DE JARDIM

Quem me compra um jardim com flores?  
Borboletas de muitas cores,  
lavadeiras e passarinhos,  
ovos verdes e azuis nos ninhos?

Quem me compra este caracol?  
Quem me compra um raio de sol?  
Um lagarto entre o muro e a hera,  
uma estátua da Primavera?

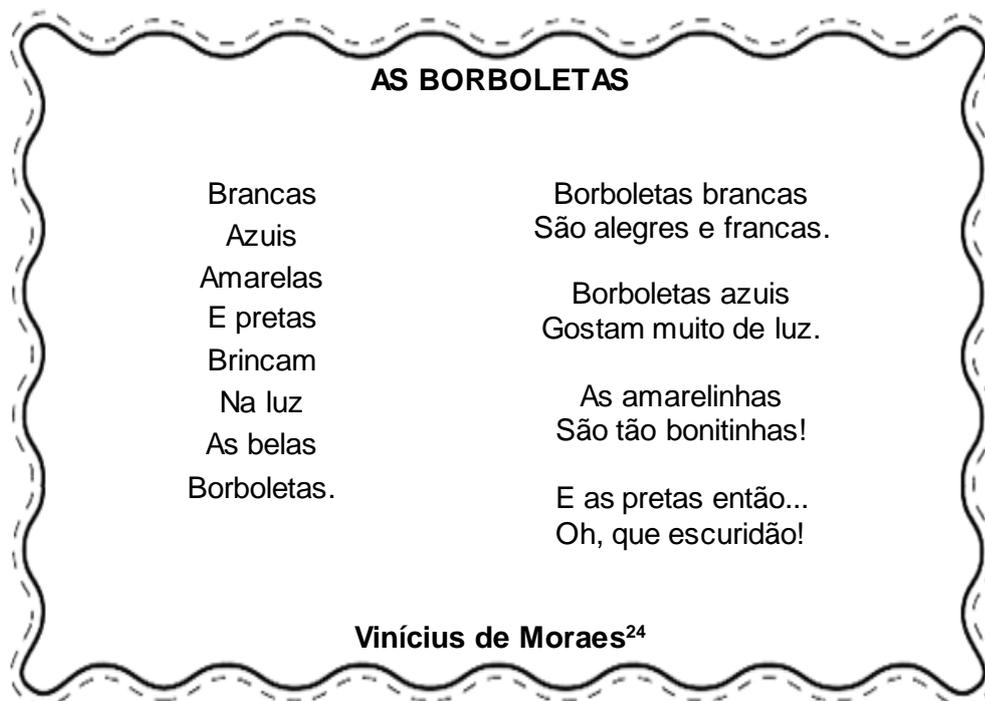
Quem me compra este formigueiro?  
E este sapo, que é jardineiro?  
E a cigarra e a sua canção?  
E o grilinho dentro do chão?

(Este é o meu leilão.)

**Cecília Meireles<sup>23</sup>**

<sup>22</sup> Disponível em: <https://armazemdetexto.blogspot.com/2019/03/poesia-o-que-disse-o-passarinho-jose.html>. Acesso em: jun.2023.

<sup>23</sup> Disponível em: <https://www.culturagenial.com/leilao-de-jardim/>. Acesso em: jun. 2023.



Trata-se de nossa singular escolha desses poemas como sugestões de leitura. Nos meus últimos anos de trabalho como docente, esses poemas têm sido frequentemente utilizados em sala de aula, pois proporcionam o desenvolvimento de aulas reflexivas e costumam chamar à atenção dos alunos. Os poemas têm como temática a natureza. O primeiro poema proposto retrata, de forma lúdica, um passarinho que gosta de contar fofocas, o que provoca risos dos alunos e faz com que prestem atenção e se interessem pelo tema. O segundo poema selecionado possui uma musicalidade muito agradável à leitura, o que também atrai a atenção das crianças, algo que normalmente notam nas aulas. Por fim, escolhi o último poema de Vinícius de Moraes pela sua linguagem simples, porém encantadora, que retrata a realidade das borboletas.

Desse modo, todos os poemas sugeridos têm como temática elementos da natureza, principalmente os animais. A seleção desses poemas está relacionada ao que será desenvolvido posteriormente. Assim, a leitura tem como intenção familiarizar os estudantes com as temáticas presentes nos haicais trabalhados nas aulas seguintes.

Ratificamos que o professor poderá utilizar outros poemas, de acordo com as suas finalidades. Assim, nesse segundo momento, nosso intuito é direcionar o olhar

<sup>24</sup> Disponível em: <https://www.viniciusdemoraes.com.br/pt-br/poesia/poesias-avulsas/borboletas>. Acesso em: jun. 2023.

dos estudantes para questões relacionadas propriamente ao gênero discursivo poema, a fim de favorecer reflexões sobre o gênero e, desse modo, encaminhá-los para questões estruturais, mas também relacionadas ao teor humanitário do poema, que seria perceber o outro, compreender, entender, as mais diversas expressões de sentimentos e percepções de vida. Refletir sobre a importância e as contribuições para a leitura da poesia. Isto significa formar um leitor crítico, reflexivo e que compreenda a realidade que o rodeia de maneira que propicie aos estudantes a percepção de diferentes realidades por meio de diferentes olhares.

Ressaltamos que, provavelmente, algumas das questões sugeridas não conseguirão ser respondidas pelos estudantes; contudo, foram pensadas justamente para direcionar os alunos a questões que serão desenvolvidas ao longo da proposta didática, mesmo que, em um primeiro momento, esses questionamentos não lhes façam muito sentido como, por exemplo, a questão: *Qual a diferença entre poema e poesia? São a mesma coisa?* Elas poderão ser respondidas durante as aulas seguintes.

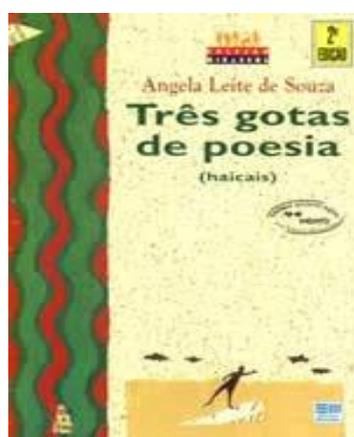
Também salientamos que, nesse primeiro momento, o professor tem o papel de instigar os alunos ao texto poético, direcionando os olhares para essas questões e construindo esse conhecimento junto com os estudantes. Faz-se necessário pontuarmos que, durante a dinâmica das aulas, poderão surgir outros questionamentos por parte dos alunos que vão além das que propomos aqui; logo, o professor poderá também validar essas questões, a fim de construir esse conhecimento de maneira que favoreça as reflexões com relação ao gênero discursivo poema.

Por fim, optamos por designar de 2 a 3 aulas para essa etapa, pois acreditamos que esse tempo será suficiente para o desenvolvimento das discussões e leituras necessárias. No entanto, ressaltamos que o professor tem liberdade para adaptar-se à sua realidade, podendo aumentar ou diminuir a quantidade de aulas sugeridas.

### *Etapa 2 – Reconhecimento do haicai brasileiro infantil*

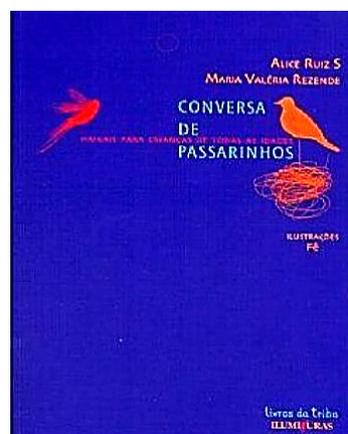
Nesta etapa, levaremos para a sala de aula alguns livros de haicais brasileiros infantis. Como sugestão, apresentamos: *Três gotas de poesia*, de Ângela Leite de Souza (1996); *Conversa de passarinhos – haicais para crianças de todas as idades*, de Maria Valéria Rezende com coautoria de Alice Ruiz (2008); *No risco do caracol*, de

Maria Valéria Rezende (2008); *No oco do toco*, de Edméa Campbells (2009); *Hai-quintal: haicais descobertos no quintal*, de Maria Valéria Rezende (2011); *Os hai-kais do Menino Maluquinho*, de Ziraldo (2013); *Cai ou não cai? – Haicais de Animais*, de Jean Marcel e Simone Alves Pedersen (2013); *Na sopa do sapo*, de Alvaro Posselt (2016); *Arca de haicais*, de Luís Dill (2017); *Bichinhos de estima São*, de Alvaro Posselt (2018); *Viagem pelo jardim*, de Alvaro Posselt (2019); *Entre miados e ronronos*, de Alvaro Posselt (2020). Para melhor exemplificar, selecionamos alguns haicais específicos que vamos analisar no decorrer da proposta. Seguem-se, às páginas seguintes, as capas dos livros mencionados:



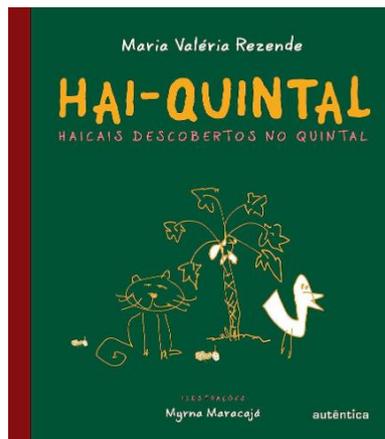
*Três gotas de poesia* (1996), de Ângela Leite de Souza

*Conversa de passarinhos – haicais para crianças de todas as idades* (2008), de Maria Valéria Rezende com coautoria de Alice Ruiz



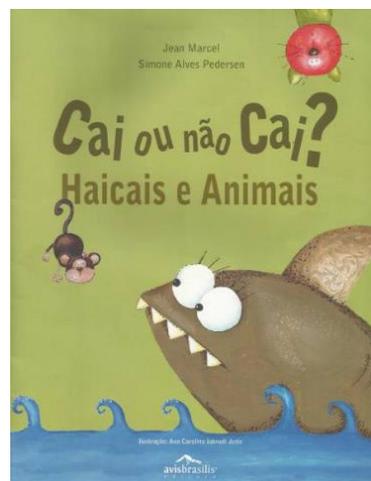
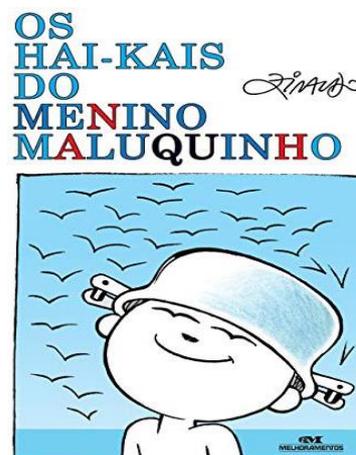
*No oco do toco* (2009), de Edméa Campbells

*No risco do caracol* (2011), de  
Maria Valéria Rezende



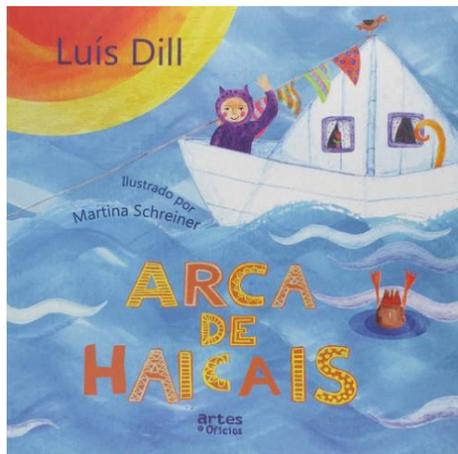
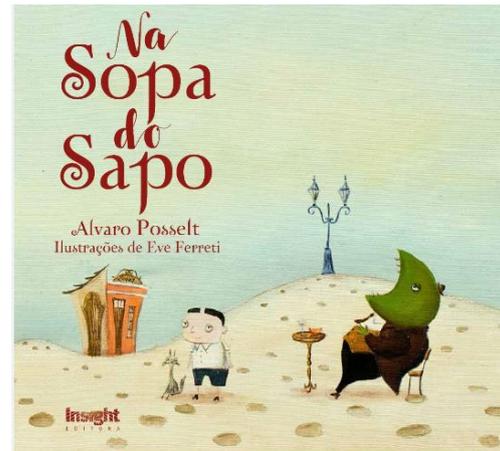
*Hai-quintal: haicais descobertos no quintal* (2011), de Maria Valéria Rezende

*Os hai-kais do Menino Maluquinho*  
(2013), de Ziraldo



*Cai ou não cai? – Haicais de Animais*  
(2013), de Jean Marcel e Simone Alves Pedersen

*Na sopa do sapo* (2016), de Alvaro Posselt



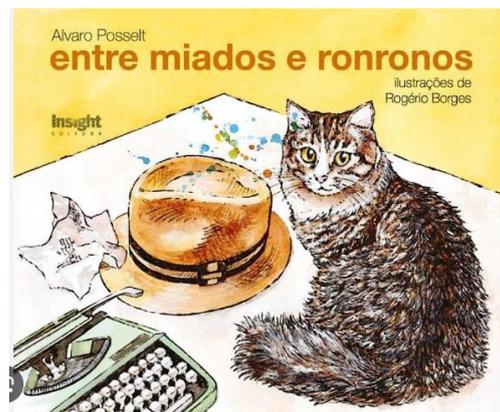
*Arca de haicais* (2017), de Luís Dill

*Bichinhos de estima São* (2018), de Alvaro Posselt



*Viagem pelo jardim* (2019), de Alvaro Posselt

*Entre miados e ronronos* (2020), de Alvaro Posselt



Nesse contexto, pensando que os alunos devem, ao final da etapa, reconhecer o haicai brasileiro infantil como um gênero discursivo que pertence à esfera artístico-literária. Além das características do gênero, sugerimos que o docente disponibilize os livros de haicais infantis, podendo organizar as salas em duplas ou grupos, de modo de cada dupla/grupo faça a leitura dos haicais e possa também trocar entre si. O professor também poderá selecionar uma ou duas obras para fazer uma leitura coletiva, chamando à atenção para as imagens, a construção composicional e os conteúdos temáticos dos haicais.

Além dessa leitura mais abrangente e contato com os diferentes livros de haicais infantis, selecionamos alguns haicais do livro *Na sopa do sapo* (2016), de Alvaro Posselt, para o encaminhamento das discussões posteriores. Leiamos os haicais selecionados:

**FIGURA 14** – Haicai brasileiro infantil (sugestão 1)



**FONTE:** Posselt (2016, p.9)

**FIGURA 15** – Haicai brasileiro infantil (sugestão 2)

**FONTE:** Posselt (2016, p.12)

Sugerimos algumas questões nucleares para o encaminhamento da discussão a partir da leitura dos livros de haicais brasileiros infantis e dos haicais selecionados:

**QUADRO 12** – Questões nucleares da etapa 2

a. Quais as principais características, com relação a sua organização, presente nos haicais que lemos?
b. Quais e como são as imagens utilizadas nos haicais que lemos?
c. Quais os assuntos/temas presentes nos haicais lidos?
d. Cada haicai representa um momento, como isso é retratado nos haicais (com relação à linguagem e às imagens utilizadas)?
e. Quais características são iguais ou diferentes dos outros poemas trabalhados anteriormente?
f. Com relação à linguagem utilizada nos haicais, podemos dizer que são textos direcionados para quais leitores?
g. Quais elementos do texto podem comprovar isso?
h. Ao ler os haicais, é possível identificar elementos da vida real, mas também do mundo da imaginação. Que trechos ou imagens nos textos lidos podem comprovar isso?
i. Ao lerem os haicais mesmo sendo poucos versos, foi possível criar a realidade construída a partir dos versos lidos?
j. Quem é o autor/autora do livro?
k. Quando e onde o livro foi publicado?

**FONTE:** A autora

Diante do exposto, direcionamos as questões nucleares para a análise das questões estruturais do gênero haicai brasileiro infantil, além dos conteúdos temáticos, reflexões acerca do público alvo e a construção da poesia dentro do mundo

da imaginação. Além de favorecer o aprofundamento dos estudantes dentro do campo artístico-literário no qual se insere o poema, por meio das questões propostas, os estudantes podem interpretar além do sentido literal das palavras ou de seu sentido isolado. Na leitura dos haicais e com o direcionamento do professor, a partir dos questionamentos, os estudantes podem refletir sobre o uso da linguagem adotada nos haicais, que o poema/poesia/haicai envolve também uma interpretação subjetiva, pessoal e aberta aos múltiplos significados das palavras. Isso instiga os alunos a refletir de forma mais profunda sobre os sentimentos, as ideias e os conceitos apresentados pelos haicais, desenvolvendo assim sua capacidade de análise crítica.

Grande parte dos haicais traz realidades que fazem parte do mundo infantil; diante disso, a partir das questões, é possível direcionar o olhar dos estudantes também para essa discussão, bem como os recursos linguísticos e visuais adotados para a criação dessa realidade. Ressaltamos que, dado o conteúdo artístico dos textos poéticos e especificamente do haicai brasileiro infantil, que tem como público-alvo crianças, faz parte das construções temáticas a presença de elementos fantasiosos e lúdicos.

Faz-se necessário também promover a discussão sobre os próprios haicais, a fim de que percebam que cada um descreve um momento e que as construções linguísticas e visuais contribuem de maneira indispensável para essa dinâmica acontecer. Mesmo que o haicai seja composto por apenas três versos, cada palavra escrita pelo poeta é muito bem pensada com a finalidade de construir o momento presente no texto poético.

As questões nucleares que abordam o contexto de produção podem ser exploradas em sala de aula para compreendermos as realidades vivenciadas pelos poetas e como elas contribuem para as temáticas abordadas nos poemas/haicais. Dessa forma, entendemos que o contexto de produção – quem escreveu, quando e onde escreveu, quais valorações/ideologias – são fatores essenciais para a compreensão do texto poético.

Para essa etapa, estipulamos de 2 a 3 aulas, pois acreditamos que, para o desenvolvimento das atividades propostas, seria um tempo adequado; no entanto, ressaltamos mais uma vez que cada docente pode estipular a quantidade de aulas de acordo com sua própria realidade.

### Etapa 3 – Dimensão histórico-social do gênero haikai brasileiro infantil

Nesta etapa, apresentamos o contexto histórico-social do gênero haikai brasileiro infantil, ou seja, a construção do gênero ao longo da história. Desse modo, sugerimos que o professor leve para a sala de aula vídeos explicativos<sup>25</sup> da construção histórica do haikai desde suas origens no Japão. Também sugerimos a elaboração de *slides* voltados ao contexto histórico-social do haikai. Para tanto, o docente poderá retomar o capítulo 2 dessa dissertação, no qual discorreremos de maneira detalhada todo o percurso histórico do haikai até os dias atuais, além das referências adotadas ao longo dessa dissertação, podendo abranger também as suas pesquisas na internet. Assim, expomos a seguir as questões nucleares desta etapa.

**QUADRO 13** – Questões nucleares da etapa 3

<b>1º MOMENTO- HAIKAI JAPONÊS</b>
a. Em qual espaço social e histórico surge o haikai?
b. O haikai japonês em suas origens, como era concebido?
c. Quais mudanças são mais perceptíveis ao longo da história, com relação à produção escrita do haikai?
d. Quem produzia o haikai japonês? Com qual finalidade discursiva?
e. Para quem o haikai japonês era escrito?
<b>2º MOMENTO – HAIKAI BRASILEIRO</b>
f. Como foi a chegada do haikai no Brasil? Quem o trouxe?
g. Quais influências do haikai japonês persistem atualmente pelos haicaiístas brasileiros?
h. Quais são as tendências do haikai brasileiro?
i. Quais foram as adaptações feitas pelos haicaiístas brasileiros com relação às temáticas do haikai?
j. Quais configurações temáticas e estilos permanecem até hoje no haikai brasileiro, que fazem referência ao haikai japonês?

**FONTE:** A autora

Para essa etapa, também sugerimos que o docente leve para a sala de aula exemplos de haicais tanto de origem japonesa quanto de cada tendência brasileira, para assim exemplificar cada contexto de produção, além de imagens dos poetas, a

<sup>25</sup> Sugestão de vídeo 1: *Vídeo cultural #2 – A história do haikai*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lxqDdOU1ldI>. Acesso em: mai. 2023.

Sugestão de vídeo 2: *O que é haikai? – Brasil escola*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=1u1OtmAQX9Q>. Acesso em: mai. 2023.

Sugestão de vídeo 3: *Masuda Goga – um discípulo de Bashô*. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=qdj\\_mIE m09k&list=WL&index=150](https://www.youtube.com/watch?v=qdj_mIE m09k&list=WL&index=150). Acesso em: mai. 2023

fim de que os estudantes se familiarizem com esses autores. Para isso, o docente pode utilizar as referências e os exemplos trazidos ao longo desta dissertação.

Buscamos pensar em questões que direcionem as reflexões das aulas de LP para esse contexto histórico-social dos haicais, percorrendo um caminho desde o haikai japonês até o haikai brasileiro e, assim, o haikai brasileiro infantil. A partir do encaminhamento proposto, nossa intenção é que os alunos se apropriem desse conhecimento de maneira que percebam que o texto poético é uma maneira de expressar sentimentos, pensamentos e posicionar reflexões, e que desde suas origens surge como forma de expressar essa relação homem e natureza que perdura até hoje.

Considerando que esta etapa é aquela em que os estudantes serão familiarizados com o contexto histórico-social dos haicais, abrangendo o percurso do haikai desde as suas origens até atualmente, sugerimos uma organização maior de aulas, haja vista a necessidade de um tempo maior do que nas outras etapas. Por essa razão, estipulamos de 5 a 6 aulas para o encaminhamento das atividades, podendo ser organizado de acordo com cada realidade docente.

#### *Etapa 4 – Práticas de leitura e análise linguística*

Para esta etapa, adaptamos os encaminhamentos das propostas elaboradas por Zappone (2022) e Menegassi, Fuza e Angelo (2022), como já apresentamos anteriormente. Com o intuito de desenvolvermos a leitura das obras de haicais, optamos por elaborar as questões nucleares direcionadas à obra *Entre miados e ronronos*, de Alvaro Posselt (2020). Assim, trazemos, a seguir, a capa do livro selecionado e dois haicais para os quais são elaboradas as questões. Salientamos que o docente poderá adaptar as questões de acordo com as obras que escolher para desenvolver a proposta didática. Nosso intuito aqui é direcionar e inspirar o professor para o desenvolvimento de práticas voltadas ao gênero discursivo haikai brasileiro infantil.

**FIGURA 16** – Capa do livro *Entre miados e ronronos* (Alvaro Posselt)



**FONTE:** Posselt (2020)

**FIGURA 17** – Haicais brasileiros infantis (sugestão 3)



**FONTE:** Posselt (2020, p. 10-11)

Desenvolvemos as questões nucleares do encaminhamento das práticas de leitura aliadas as práticas de análise linguística/semiótica – para essa última nos inspiramos em Costa-Hübes (2017). Vejamos as questões:

**QUADRO 14** – Questões nucleares da etapa 4

<b>1º MOMENTO – CAPA DO LIVRO SELECIONADO</b>
a. Ao observar a capa do livro e o título, sobre o que você acredita que tratará os haicais?
b. Quem é o autor e o ilustrador da obra?
c. Como os haicais são organizados?
d. Todos os haicais têm títulos?

(continua)

<b>2º MOMENTO – SOBRE OS HAICAIS ANALISADOS</b>
e. Todos os haicais têm títulos?
f. Os dois haicais se relacionam? De que maneira podemos perceber isso?
g. Quais são os elementos lexicais e visuais que podem comprovar isso?
h. Quais assuntos/temas são abordados nos haicais analisados?
i. Sabendo que os haicais refletem sobre a relação homem e natureza, de que maneira isso é apresentado nos haicais analisados?
j. O que as imagens utilizadas nos haicais representam?
k. As imagens contribuem com a construção de sentido? Sem as imagens, o texto teria o mesmo sentido?
l. Quais elementos trazidos na obra analisada comprovam que são haicais escritos para o público infantil?

**FONTE:** A autora

As questões nucleares apresentadas no quadro nº 14 percorrem um caminho que vai desde a análise da capa do livro, até os elementos linguísticos e visuais dos haicais analisados, sobretudo no processo anterior à leitura, como a entonação de voz na leitura em voz alta dos haicais e a musicalidade presente nos versos.

Portanto, o encaminhamento metodológico exposto segue as vias das dimensões bakhtinianas, nas quais o professor tem autonomia para reelaborar e/ou propor outros encaminhamentos diversificados para o público-alvo ao qual leciona. Esses encaminhamentos podem ser orais e/ou por escrito, com o objetivo de explorar o conteúdo temático, a estrutura composicional e as marcas linguístico-enunciativas.

Para Acosta Pereira e Costa-Hübes (2021), a perspectiva bakhtiniana destaca a importância do processo teórico-metodológico na análise linguística. Isso implica reconhecer que devemos começar examinando o contexto de produção do texto, como o ambiente temporal e espacial, a esfera social, a situação de interação e o gênero do discurso. Em seguida, devemos analisar a estrutura sistemática do texto, os elementos verbais e visuais (aspectos linguísticos e/ou semióticos). Esses elementos conferem significado ao enunciado que, em conjunto com a intenção discursiva do autor, produz sentido(s).

De acordo com Rossi e Meotti (2022), cabe ao professor proporcionar atividades em que o educando reflita sobre a linguagem em contextos de uso, considerando a oralidade e o desenvolvimento de competências discursivas em diferentes gêneros orais. Além disso, é necessário abordar a leitura como um processo de construção de sentidos que ocorre por meio da interação ativa entre

autor, texto e leitor, englobando diversos gêneros do discurso. Também é importante realizar análises linguísticas, refletindo sobre as escolhas linguísticas e os efeitos de sentido que elas geram nos diferentes textos. Por fim, a produção de texto deve ser incentivada como uma forma de interação com interlocutores reais.

Para esta etapa, estipulamos no mínimo 8 e no máximo 10 aulas, levando em consideração a análise de uma grande variedade de haicais brasileiros infantis. É fundamental que os estudantes tenham contato com diferentes haicais, permitindo ao professor explorar as questões centrais por meio de diversos livros. Com base nisso, acreditamos que essa quantidade de aulas seja adequada para a realização das atividades, no entanto, é importante ressaltar que pode variar de acordo com as particularidades de cada professor, além das especificidades de seus alunos/turma.

#### *Etapa 5 – Escrita e reescrita de haicais*

Conforme descrito no documento da AMOP (2020), ao direcionar a elaboração de um texto, seja oral, escrito ou multimodal, é importante considerar que a linguagem requer um processo contínuo de ensino, que envolve situações reais de uso da linguagem verbal. Assim, seja oral, escrito ou multissemiótico, é necessário realizar atividades preliminares de trabalho com o texto que irá guiar a produção, a fim de proporcionar ao aluno as condições necessárias para produzir textos.

Com base nessa compreensão, enfatizamos que o professor, ao trabalhar a produção escrita e a reescrita do gênero haicai infantil, deve considerar que os alunos já estarão familiarizados com o gênero, pois já foi realizada uma contextualização prévia e os estudantes já foram sensibilizados, por exemplo, por meio de um passeio pela escola em espaços abertos onde a natureza é protagonista.

No entanto, é importante ressaltar que, nesse ponto, talvez o estudante ainda não consiga elaborar de fato uma produção escrita do gênero haicai. Mas, a partir do trabalho coletivo do professor com a turma e a interação entre alunos e professor, é possível produzir haicais de todos os envolvidos. E, no decorrer desse processo de elaboração, ocorrerá a reescrita, pois todos estarão contribuindo para aprimorar o resultado final.

Enfatizamos que esse trabalho ainda direciona os alunos para perceber a importância de transmitir, nos versos dos haicais, a simplicidade de cada momento e a necessidade de escolher cuidadosamente cada palavra de forma a criar uma

imagem memorável. Além disso, os alunos também poderão ser incentivados a fazer desenhos para representar seus haicais, pois os desenhos, os chamados *haiga*, desempenham um papel crucial nos haicais desde os seus primórdios.

Portanto, nesta etapa da produção escrita, orientamo-nos pelos estudos de Onofre (2021, p. 150) que defende: “o trabalho com a escrita nas aulas de Língua Portuguesa não é visto como estático e acabado. Antes disso, a prática escrita é tida como um trabalho e um processo, que envolve a retomada da palavra, do discurso, do texto-enunciado pelo autor do texto e pelo seu leitor”. Corroboramos com a autora ao afirmar que a escrita não é algo estático e acabado, mas, sim, um processo que retoma a palavra. Assim, entendemos que a reescrita tem papel fundamental nesse processo de produção escrita.

Para tanto, pautamo-nos nas explicações de Menegassi, apresentadas pela AMOP (2020, p. 179-180). Enfatiza-se que, no processo de escrita, primeiramente o professor realiza o planejamento, propiciando condições necessárias para que os alunos escrevam, fornecendo textos de apoio ao tema, levantando informações do conhecimento prévio dos alunos sobre o assunto e levando em consideração os aspectos discursivos e linguísticos da produção escrita. Além disso, o professor fornece informações ao aluno sobre o gênero que será produzido, o conteúdo temático, os interlocutores, a finalidade e o suporte de circulação do texto.

A próxima etapa refere-se à execução, que diz respeito à produção individual do aluno. Nessa etapa, ele coloca em prática as orientações e os conhecimentos adquiridos durante o planejamento. Na etapa da revisão, o texto é aprimorado para adequar-se à situação de enunciação. Isso inclui a correção voltada para a forma do texto e possíveis intervenções no conteúdo, que podem ser feitas pelos colegas ou pelo professor. Por último, temos a reescrita, na qual o aluno revisa seu texto e faz as alterações necessárias com base nas intervenções realizadas anteriormente, garantindo assim o aprimoramento e o refinamento do trabalho.

Nesta etapa, sugerimos de 5 a 6 aulas para que haja a contextualização, o tempo para a escrita e a reescrita dos haicais. Destacamos que a organização das aulas pode ser ajustada pelo docente de acordo com a realidade escolar. Salientamos ainda que se trata de uma etapa opcional, pois a escrita de haicais não é algo simples de se desenvolver. No entanto, consideramos essa etapa uma maneira de favorecer a produção escrita, fundamental para o desenvolvimento de nossos alunos.

Mesmo sendo uma etapa que exigirá um olhar mais atento tanto dos alunos quanto do docente, a escrita é um desafio necessário para o desenvolvimento da habilidade escrita. Além disso, a criação de haicais pode enriquecer a sensibilidade literária e a capacidade de síntese dos alunos, promovendo uma apreciação mais profunda da linguagem e da poesia. Trabalhar com a produção escrita de haicais pode também estimular a criatividade e a observação, habilidades importantes em diversas áreas do conhecimento e da vida.

#### *Etapa 6 – Publicização e oficina de haicais*

Como havíamos pontuado, esta última etapa é opcional, porém, muito significativa aos estudantes, pois é o momento em que os trabalhos desenvolvidos dentro de sala de aula ganham outros espaços da escola, em eventos desenvolvidos pela escola, até mesmo em redes sociais. Cabe ao professor e aos estudantes pensarem nas melhores estratégias para essa divulgação, de acordo com sua própria realidade.

A intenção desta etapa é a valorização de todo o trabalho desenvolvido em sala de aula pelos alunos e o/a docente. Sugerimos ainda a divulgação desses trabalhos por meio de oficinas de haicais, ou seja, um momento em que os próprios estudantes, organizados juntamente com o docente, poderão promover e disseminar o gênero discursivo. Nossa intenção seria que os próprios estudantes apresentassem o gênero, replicando a partir dos conhecimentos adquiridos durante as aulas o que aprenderam ao demais colegas da escola e até mesmo aos pais. Isso pode ocorrer nas feiras escolares, ou em qualquer outro evento organizado pela escola em que seja possível a organização dessas oficinas.

Diante disso, chegamos ao final de nossa proposta didática para as aulas de língua portuguesa do ensino fundamental I. Em linhas gerais, percorremos o gênero discursivo haicai brasileiro infantil, desde suas características estruturais, temáticas e estilísticas até todo o contexto histórico-social à produção escrita e à reescrita.

Como já explicitamos, as obras literárias pensadas para esta proposta didática são aquelas previamente apresentadas; no entanto, salientamos que nossa produção, apesar de ter sido escrita e pensada em determinado tempo e contexto histórico-social, não faz dela estática, podendo ser reorganizada e desenvolvida com outras obras de haicais infantis que virão a ser escritas.

Defendemos aqui não a prática de nossa proposta como uma receita de bolo, por assim dizer, mas como direcionamento para o desenvolvimento desse gênero nas aulas de LP, já que, como observamos durante todo nosso percurso nesta dissertação, ainda têm sido poucos os olhares para esse gênero discursivo, ainda não viabilizado pelos documentos educacionais, como discutimos em nosso capítulo 3.

Salientamos que nossa proposta também foi pensada com a intenção de dar visibilidade a esse gênero discursivo, desenvolvendo nos alunos o apreço por esse gênero poético, trazendo luz à poesia, muitas vezes esquecida nas aulas de LP, ou muitas vezes pensada apenas por seu viés estrutural, esquecendo, assim, das suas inúmeras outras reflexões. Diante disso, trazemos em nossa proposta esse olhar ao poético, as suas construções temáticas e estilísticas tão ricas e presentes nesse gênero discursivo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS: CAMINHOS PARA O HAICAI BRASILEIRO INFANTIL

Durante esta pesquisa, percorremos um extenso caminho teórico, metodológico e prático, pensando sempre no gênero haicai brasileiro infantil. Inicialmente apresentamos a caracterização da pesquisa; em seguida, alicerçamos nossa pesquisa na teoria bakhtiniana, discutindo as dimensões do gênero discursivo/gêneros poéticos pela perspectiva do Círculo. Posteriormente, traçamos o caminho histórico-social do haicai, desde seus primórdios até sua introdução no Brasil, explorando as diferentes correntes desenvolvidas em nosso país. Por fim, chegamos ao haicai brasileiro infantil e à proposta didática para as aulas de língua portuguesa do 4º ano do ensino fundamental I.

Ao longo desta dissertação, procuramos responder o seguinte questionamento: **Quais os caminhos teórico-metodológicos são possíveis para a didatização do gênero discursivo haicai brasileiro infantil para as turmas de 4º ano dos anos iniciais do ensino fundamental?** Assim, para respondermos tal pergunta, definimos como **objetivo geral**: Construir um caminho teórico-metodológico, à luz das contribuições do Círculo de Bakhtin, para o ensino do gênero discursivo haicai brasileiro infantil no ensino fundamental I.

Para que esse objetivo fosse contemplado, trilhamos um caminho teórico-metodológico organizado em 4 capítulos. No primeiro capítulo, intitulado “Caminho metodológico: fazendo ciência com haicai”, apresentamos a caracterização da pesquisa, os instrumentos de geração de dados e os fios condutores de análise.

Já no segundo capítulo, “Caminho teórico: percorrendo rotas poéticas” abordamos os fundamentos teóricos pela perspectiva do Círculo de Bakhtin, discutindo também autores brasileiros que discorrem sobre enunciado, gênero e outros conceitos ali imbricados. Apresentamos os gêneros poéticos, realizando um percurso histórico de como a poesia se consolidou ao longo da história para chegar ao que concebemos hoje como poema/poesia. E aprofundamos os haicais, abrangendo desde o haicai japonês, o haicai brasileiro e, por fim, o haicai brasileiro infantil. Nesse capítulo, atendemos ao **primeiro objetivo específico**: revisar a literatura concernente aos estudos sobre gêneros poéticos pela perspectiva do Círculo de Bakhtin.

No terceiro capítulo, intitulado “Caminho didático-metodológico: por onde passeiam os haicais?” apresentamos o levantamento bibliográfico, com as principais pesquisas encontradas nas bases de dados, voltadas ao ensino dos gêneros poéticos e aos haicais nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental. Também analisamos os documentos educacionais: a BNCC, o CREP e a PPC, além dos planejamentos organizados pela SMED de Foz do Iguaçu. Analisamos ainda os livros didáticos utilizados pelo município. Nesse capítulo, atendemos ao **segundo objetivo específico**: identificar, nos documentos que regem o ensino de língua portuguesa e nos livros didáticos da rede municipal de Foz do Iguaçu, como é considerado o gênero discursivo haicai brasileiro infantil, ao longo dos anos iniciais do ensino fundamental, além de realizar um levantamento bibliográfico dos estudos realizados sobre o assunto nos últimos anos.

Finalmente, no quarto e último capítulo desta dissertação, “De olho no haicai brasileiro infantil”: uma proposta didática”, desenvolvemos nossa proposta didática do gênero discursivo haicai brasileiro infantil para as turmas de 4º ano do ensino fundamental I, nas aulas de língua portuguesa. Apresentamos cada etapa da proposta didática e os estudos nos quais nos inspiramos para a nossa elaboração e a escolha da PHC como embasamento didático. Assim, atendemos ao **terceiro objetivo específico**: propor caminhos didáticos para o ensino do gênero discursivo haicai brasileiro infantil para as turmas do 4º ano do ensino fundamental I.

Diante do exposto, conseguimos responder nossa **pergunta de pesquisa**, proporcionando, ao longo de nossa dissertação, subsídios para que o docente de língua portuguesa do ensino fundamental I consiga desenvolver em sala de aula um trabalho, ancorado teórico, metodológico e didaticamente, acerca do gênero discursivo haicai brasileiro infantil.

Após todo o caminho percorrido por nós nesta dissertação, defendemos que há, sim, caminhos possíveis para a didatização do gênero haicai brasileiro infantil, alicerçados nas teorias já defendidas ao longo desta pesquisa. Esses caminhos podem ser desenvolvidos a partir da nossa proposta didática organizada em 6 etapas - em cada uma delas, o aluno poderá aliar teoria e prática, a fim de reconhecer o gênero discursivo haicai brasileiro infantil como uma forma de expressar em poucos versos o momento presente, a relação entre humano e natureza, uma concepção de mundo a partir do agora. Da concepção bakhtiniana dos gêneros discursivos,

abarcamos as dimensões extraverbal e verbovisual, além de propiciar momentos de produção escrita e reescrita, favorecendo nas aulas o desenvolvimento do pensamento criativo e reflexivo, a partir de sua própria realidade. Por fim, a publicização do gênero haicai brasileiro infantil como etapa final, em que todo o trabalho desenvolvido em sala de aula pode ser visto/trabalhado/estimulado em outros espaços da escola ou até mesmo virtuais.

Consideramos que nossa dissertação contribui para a inserção do gênero haicai brasileiro infantil nas aulas de língua portuguesa do ensino fundamental I, pois fornece os encaminhamentos necessários para uma prática contextualizada em sala de aula. Ao longo do nosso estudo, defendemos a inserção deste gênero nas aulas de língua portuguesa, pois compreendemos que pode propiciar o desenvolvimento do pensamento reflexivo, crítico e artístico, indispensável para a construção de uma sociedade que transforme o meio social em que está inserida. Procuramos oferecer aos professores leitores desta dissertação um olhar para a teoria, mas com subsídios necessários para colocar essa teoria em prática nas salas de aula. Eu, como professora da rede municipal de Foz do Iguaçu, compreendo a grande necessidade de trabalhos alicerçados em práticas pedagógicas necessárias para a construção de uma realidade educacional que vá além de conteúdos utilitários, que contribuam para a construção de um sistema educacional que vise à reflexão e ao pensamento crítico.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil: gostosuras e bobices**. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1997.

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. **Gênero carta de conselhos em revistas online: na fronteira entre o entretenimento e a autoajuda**. Tese (Doutorado em Linguística), Centro de Comunicação e Expressão, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2012.

ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo; OLIVEIRA, Amanda Maria de. O *cronotopo* nos estudos dialógicos da linguagem. In: FRANCO, Neil; PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 89-108.

ACOSTA PEREIRA, Rodrigo; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Sobre a análise da língua: considerações em Bakhtin e Volóchinov. In: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Prática de análise linguística nas aulas de língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. p. 109-132.

AMOP, Associação dos Municípios do Oeste do Paraná. **Proposta pedagógica curricular– anos iniciais: rede pública municipal**. 4. ed. Cascavel: AMOP, 2020.

BAKHTIN, Mikhail M. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: 34, [1952-1953] 2016.

BARROS, Meires Ferreira de. **A presença da poesia infantil no livro didático do 5º ano do Ensino Fundamental I**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Licenciatura em Pedagogia. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano. Campus Morrinhos, 2021.

BATISTEL, S. S. *et al.* O trabalho pedagógico na disciplina de língua portuguesa na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: PAGNONCELLI, C.; MALANCHEN, J.; MATOS, N. da S. D. **O trabalho pedagógico nas disciplinas escolares: contribuições a partir dos fundamentos da pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2016. p. 297-334.

BELOTI, Adriana; HILA Cláudia Valéria Doná; RITTER, Lilian Cristina Buzato; FERRAGINI, Neluana Leuz de Oliveira. Conceito de valoração em perspectiva enunciativo-discursiva: proposta teórico-metodológica para a prática de leitura. In: FRANCO, Neil; PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem: reflexões teórico-metodológicas**. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 109-135.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto, MARCHEZI, Vera Lucia de Carvalho. **ÁPIS: língua portuguesa 1º ano**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017a.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto, MARCHEZI, Vera Lucia de Carvalho. **ÁPIS: língua portuguesa 2º ano**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017b.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto, MARCHEZI, Vera Lucia de Carvalho. **ÁPIS: língua portuguesa 3º ano**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017c.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto, MARCHEZI, Vera Lucia de Carvalho. **ÁPIS: língua portuguesa 4º ano**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017d.

BORGATTO, Ana Maria Trinconi; BERTIN, Terezinha Costa Hashimoto, MARCHEZI, Vera Lucia de Carvalho. **ÁPIS: língua portuguesa 5º ano**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2017e.

BORGES, Ivair Alberto. Haicai como incentivo à leitura e escrita. **Cadernos PDE: Os desafios escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, versão online, volume II**, Curitiba, Secretária de Educação Governo do Estado do Paraná, 2013.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola, 2008.

BRAIT, Beth. **Literatura e outras linguagens**. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC/ Secretaria da Educação Básica, 2018.

CAMPBELLS, Edméa. **No oco do toco**. São Paulo: Paulinas, 2009.

CAMPIOTO, Rosangela. O jogo fascinante da linguagem poética, no mundo das palavras e vivências. **Cadernos PDE: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, versão online, volume II**, Curitiba, Secretaria de Educação Governo do Estado do Paraná, 2016.

CAMPOS, Mayra Larissa Consalter de. **Haicai brasileiro infantil: por uma configuração do gênero discursivo**. Monografia (Licenciatura em Letras), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2017.

CASTRO, Silvana Andrade de. O poema na sala de aula, o objetivo de trabalhar da educação infantil até o ensino fundamental I e a não familiaridade do gênero pelos professores: revisão de literatura. **SEREX 12: Seminário Regional de Extensão da Região Centro-Oeste**. Universidade Estadual de Goiás, 2021.

CLEMENT, Rosa. História do haicai brasileiro. **The Haiku Foundation**, s/d. Disponível em: <https://www.thehaikufoundation.org/.../3a31681d7407cccf82631a-2b0657c89d.pdf>. Acesso em: set. 2022.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil: teoria, análise, didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

COSTA, Lucas Piter Alves; MELO, Mônica Santos de Souza. **Critica-me ou devoro-te: Sobre a literatura brasileira contemporânea**. **REEL: Revista Eletrônica de Estudos Literários**, Vitória, s. 2, ano 7, n. 8, 2011.

COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A pesquisa em ciências humanas sob um viés bakhtiniano. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 9, p. 552-568, dez. 2017.

DILL, Luís. **A arca de haicais**. Porto Alegre: Dublinense, 2017.

D'ONOFRIO, Salvatore. **Teoria do texto: teoria da lírica e do drama**. São Paulo: Ática, 1995.

FARACO, Carlos Alberto. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FÉLIX, Albaneide Maria da Silva. **Poesia infantil e formação continuada: reverberações na sala de aula**. Dissertação (Mestrado em linguagem e ensino) - Universidade Federal de Campina Grande, 2021.

FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira; BARBARA, Karine Giroto. O poema em sala de aula: uma possibilidade de leitura e análise linguística no Ensino Fundamental. **Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli**, Crato, v. 9, n. 1, p. 14-38, jan.-abr. 2020. Disponível em: <http://periodicos.urca.br/ojs/index.php/MigREN/article/view/2212>. Acesso em: out. 2022.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed/Bookman, 2009.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Planejamento 1º ano – 1º trimestre**. Foz do Iguaçu: SMED, 2022a.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Planejamento 1º ano – 2º trimestre**. Foz do Iguaçu: SMED, 2022b.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Planejamento 1º ano – 3º trimestre**. Foz do Iguaçu: SMED, 2022c.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Planejamento 2º ano – 1º trimestre**. Foz do Iguaçu: SMED, 2022d.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Planejamento 2º ano – 2º trimestre**. Foz do Iguaçu: SMED, 2022e.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Planejamento 2º ano – 3º trimestre**. Foz do Iguaçu: SMED, 2022f.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Planejamento 3º ano – 1º trimestre.** Foz do Iguaçu: SMED, 2022g.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Planejamento 3º ano – 2º trimestre.** Foz do Iguaçu: SMED, 2022h.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Planejamento 3º ano – 2º trimestre.** Foz do Iguaçu: SMED, 2022i.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Planejamento 4º ano – 1º trimestre.** Foz do Iguaçu: SMED, 2022j.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Planejamento 4º ano – 2º trimestre.** Foz do Iguaçu: SMED, 2022k.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Planejamento 4º ano – 3º trimestre.** Foz do Iguaçu: SMED, 2022l.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Planejamento 5º ano – 1º trimestre.** Foz do Iguaçu: SMED, 2022m.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Planejamento 5º ano – 2º trimestre.** Foz do Iguaçu: SMED, 2022n.

FOZ DO IGUAÇU. Secretaria Municipal da Educação. **Planejamento 5º ano – 3º trimestre.** Foz do Iguaçu: SMED, 2022o.

FRANCHETTI, Paulo. Masuda Goga e Grêmio Ipê: um caminho de haikai. *In*: ODA, Teruko (Org.). **Goga e haikai: um sonho brasileiro.** São Paulo: Escrituras, 2011. p.7-13.

GALVÃO, Ana Carolina; LAVOURA, Tiago Nicola; MARTINS, Lígia Márcia. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas, SP: Autores Associados, 2019.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOGA, Hidekazu Masuda. **O haikai no Brasil.** São Paulo: Oriente, 1988.

KAKINET, **Revista brasileira de haikai**, do site [www.kakinet.com](http://www.kakinet.com). Disponível em: <<https://www.kakinet.com/caqui/umhaiku.shtml>>. Acesso em junho de 2022.

KRAEMER, Márcia Adriana Dias; LUNARDELLI, Mariangela Garcia; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. A linguagem e sua natureza ideológica. *In*: FRANCO, Neil; PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da

Conceição (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 63-87.

LEITE, Francisco Benedito. Cronotopo e folclore: uma contribuição de Bakhtin para análise do romance e das tradições folclóricas. **Cadernos Discursivos**, Catalão-GO, v.1, n. 1, p. 20-32, ago./dez. 2012. (ISSN 2317-1006 – online).

LIMA, Eduarda Cristina. Literatura contemporânea e tradição: relações intertextuais entre contos de Cíntia Moscovich e Clarice Lispector. *In*: LOURENÇO, Camila Morgana; MARKENDORF, Marcio (Org.). **A contemporânea literatura brasileira: poéticas do século XXI em debate**. Florianópolis: Literatual/ UFSC, 2020. p.64-81.

LIMA, Lia Araujo Miranda de; ASEFF, Marlova Gonsales. Um guia para levar a poesia para a sala de aula. **Periódico L.E.R. - iiLer/PUC-Rio**, Rio de Janeiro, n. 15, p. 284-313, dez. 2019.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai**: diálogos sobre o gênero discursivo e a formação docente Inicial. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. **Um haicai para o estágio, um estágio para o haicai**. Curitiba/PR: Appris, 2020.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia. Três gotas de poesia: a prática de análise linguística em uma proposta didática com o gênero haicai brasileiro infantil. *In*: PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Prática de análise linguística nas aulas de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João, 2021. p. 483-519.

LUNARDELLI, Mariangela Garcia; FORQUIM, Silvana da Silva Moreira. Os haicais brasileiros de Millôr Fernandes: um estudo do gênero discursivo. **Ideação – Revista do Centro de Educação e Letras da Unioeste**, campus de Foz do Iguaçu. Cascavel, Edunioeste, v.12, n.2, p.75-92, 2.sem.2010.

MAGALHÃES, Tânia Guedes. Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso? **Instrumento – Ver. Est. Pesq. Ed.**, Juiz de Fora, n. 7 e n. 8, p. 65-81, 2005/2006.

MAIA, Gabriel Castilho. **Poesia em Sala de Aula**: caminhos para o trabalho com poemas no Ensino Fundamental. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras), Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Assis, 2020.

MARCEL, Jean; PEDERSEN, Simone Alves. **Cai ou não cai?** Haicais e animais. Vinhedo- SP: Avis Brasilis, 2013.

MARQUES, Márcia Andrade. **Letramento literário**: Práticas de leitura poética no 6º ano do Ensino Fundamental. Dissertação de mestrado. Programa de Pós-Graduação Profissional em Letras (Profletras) da Universidade Federal de Uberlândia, 2021.

MASSAGLI, Sérgio Roberto; MARAFON, Maiara Cristina. O haicai de Paulo Leminski como recurso no ensino da literatura. **Revista do programa de pós-graduação em comunicação, linguagens e cultura da Universidade da Amazônia**, vol. 16 | n. 2 | dez. 2019, ISSN 1415-7950.

MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine; ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro. A leitura em perspectiva dialógica: atividades com o poema. *In*: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (Org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João, 2022. p. 371-417.

MOITA LOPES, Luis Paulo da (Org.). **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2006.

OLIVEIRA, Maria Bernadete F. de. Linguagem e sujeito: revisitando escritos do Círculo de Bakhtin. *In*: FRANCO, Neil; PEREIRA, Rodrigo Acosta; COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (Org.). **Estudos dialógicos da linguagem**: reflexões teórico-metodológicas. Campinas, SP: Pontes, 2020. p. 47-62.

ONOFRE, Jaqueline de Freitas. **Revisão e reescrita textual no ensino de língua portuguesa nos anos iniciais**: um olhar para os documentos educacionais. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Ensino), Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

PADILHA, Simone de Jesus. **Os gêneros poéticos em livros didáticos de Língua Portuguesa do Ensino Fundamental**: uma abordagem enunciativo-discursiva. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2005.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Produção Didático- pedagógica**. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde\\_rotatorios/texto\\_producao\\_didatico\\_pedagogica.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pde_rotatorios/texto_producao_didatico_pedagogica.pdf). Acesso em: jan.2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Referencial curricular do Paraná**: princípios, direitos e orientações. Curitiba, PR: SEED/PR, 2018.

PARANÁ. Secretaria de Estado de Educação. **Currículo da Rede Estadual Paranaense – CREP – Língua Portuguesa**, EF. Curitiba: SEED, 2019.

PERFEITO, Alba Maria; VEDOVATO, Luciana. O gênero poema: um estudo sob a perspectiva bakhtiniana. **Línguas & Letras (UNIOESTE)**, v. 12, p. 241-264, 2011.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. **Análise Linguística**: do estado da arte ao estatuto dialógico. Tese (Doutorado em Linguística), Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

PORTOLOMEOS, Andrea, BOTEGA, Simone Aparecida. A poesia no ensino fundamental: uma discussão sobre as orientações da BNCC. **Revista Claraboia**, Jacarezinho/PR, n. 16 (Educação literária), p. 291-315, jul./dez, 2021.

PORTO, Idelma Maria Nunes. **Gênero haicai e ensino**: transposição didática na formação continuada. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2014.

POSSELT, Alvaro. **Na sopa do sapo**. Curitiba, PR: Insight, 2016.

POSSELT, Alvaro. **Bichinhos de estima são**. Curitiba, PR: Insight, 2018.

POSSELT, Alvaro. **Viagem pelo jardim**. Curitiba, PR: Insight, 2019.

POSSELT, Alvaro. **Entre miados e ronronos**. Curitiba, PR: Insight, 2020.

REBECHI JUNIOR, Arlindo. Haicai, a poética da intensidade e da percepção. **Comunicação e Educação**, n. 1, p.127-140, jan/jun.2019.

REZENDE, Maria Valéria. **Hai-quintal**: haicais descobertos no quintal. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

REZENDE, Maria Valéria. **No risco do caracol**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

REZENDE, Maria Valéria; RUIZ, Alice. **Conversa de passarinhos**: haicais para crianças de todas as idades. Editora DCL, 2008.

RIBEIRO, Shelle Tais. **Haicai no Ensino Fundamental I**: um olhar pela Estilística. Dissertação (Mestrado em Linguística) - Universidade Cruzeiro do Sul, São Paulo, 2018.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa social**: métodos e técnicas. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

RODRIGUES, Rosângela H. **A constituição e funcionamento do gênero jornalístico artigo**: cronotopo e dialogismo. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem), Centro de Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem, Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

ROJO, Roxane; BARBOSA, Jaqueline. **Hipermodernidade, multiletramentos e gêneros discursivos**. São Paulo: Parábola, 2015.

ROSSI, João Carlos; MEOTTI, Madalena Benazzi. Gêneros Discursivos e as práticas sociais de linguagem: uma proposta pedagógica para o ensino de língua portuguesa. *In*: BAUMGÄRTNER; Carmen Teresinha *et al.* **A concepção dialógica de linguagem e suas reverberações no ensino de Língua Portuguesa**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. p. 253-270.

SANTOS, Flávio Renato; OSTI, Andréia; CUNHA, Neide de Brito. A escrita do gênero textual poema no ensino fundamental I. **Espaço Pedagógico** v. 27, n. 2, Passo Fundo, p. 544-568, maio/ago. 2020. Disponível em: [www.upf.br/seer/index.php/rep](http://www.upf.br/seer/index.php/rep). Acesso em: set. 2022.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 11.ed. Campinas, SP: Autores associados, 2011.

SAVIOLI, Nelson. Haicai brasileiro: raízes japonesas, frutos tropicais. **Revista Educação em Linha**, Rio de Janeiro, Secretária do Estado da Educação do Rio de Janeiro, ano II, n.6, p.11-12, out./dez.2008.

SILVA, Vítor Manuel A. **Teoria da Literatura**. Volume I. Coimbra: Almedina, 1986.

SILVA, Luiz Danilo Rodrigues da. **Estratégias de leitura para o poema: propostas de atividades para o Ensino Fundamental II**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras- PROFLETRAS) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2021.

SILVA, Silvio Porfirio da; SOUZA, Francisco Ernandes Braça de; CIPRIANO, Luis Carlos, Textos multimodais: um novo formato de leitura. **Linguagem em (Re)vista**, vol. 10, n. 19, p.133-159. Niterói, jan.-jun./2015. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/http://www.filologia.org.br/linguagememrevista/19/08.pdf> . Acesso em: dez.2022.

SMED, Secretária Municipal de Educação. **Planejamento anual – 4º ano**, Foz do Iguaçu/ Paraná, 2022.

SONDA, Inês. Em poucos versos, quantos segredos.... **Cadernos PDE**: Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE, versão online, volume II, Curitiba, Secretária de Educação Governo do Estado do Paraná, 2014.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2007.

SOUZA, Ângela Leite de. **Três gotas de poesia**. São Paulo: Moderna, 1996.

SOUZA, Clínio Jorge de. Marcas de vocalidade, musicalidade e oralidade no haicai brasileiro. **Brazilian Cultural Studies**, Vol. 1 (1), p. 45-60, 2010.

SOUZA, Ires Figueredo de; MARTINS, Aracy Alves. Haicai: uma abordagem na sala de aula. **Revista Educação e Linguagens**, Campo Mourão, v. 6, n. 11, p. 223-233, jul./dez. 2017.

STALLONI, Yves. **Os gêneros literários**. Rio de Janeiro: Difel, 2001.

TAVARES, Débora Fernandes. **Grêmio Haicai Ipê – um desdobramento do haicai no Brasil**. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Japonesa), Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

TEZZA, Cristovão. Poesia. *In*: BRAIT, Beth (Org.). **Bakhtin**: outros conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2006. p. 195-217.

TOMASELLI, Claudia Kuns; LUCENA, Maria Inêz Probst. inovação temática e epistemológica: propostas e desafios para a pesquisa em linguística aplicada do século XXI. **Línguas & Letras**, v. 18, n. 41, p. 4-19, 27 dez. 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5935/1981-4755.20170021>. Acesso em: out. 2022.

VEDOVATO, Luciana. **O gênero poema em sala de aula**: uma proposta de estudo de transposição didática. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2008.

VEDOVATO, Luciana. PERFEITO, Alba Maria. O gênero poema em sala de aula: proposta de estudo e de transposição didática. *In*: 1º CIELLI- Colóquio Internacional de Estudos Linguísticos e Literários, 2010. **Anais** [...]. Maringá – PR: Universidade Estadual de Maringá, 2010.

VOLOCHÍNOV, Valentin Nikolaevich. O que é a linguagem? *In*: \_\_\_\_\_. **A construção da enunciação e outros ensaios**. Tradução de João Wanderley Geraldi. São Carlos: Pedro & João, 2013. p. 131-156.

VOLÓCHINOV, Valentin N. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 2ª.ed. São Paulo: 34, [1929] 2017.

VOLÓCHINOV, Valentin N. A palavra na vida e a palavra na poesia: para uma nova poética sociológica. *In*: VOLÓCHINOV, Valentin N. **A palavra na vida e a palavra na poesia**: ensaios, artigos, resenhas e poemas. Tradução e organização de Sheila Grillo e Ekaterina V. Américo. São Paulo: 34, [1926] 2019.

ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Leitura de textos poéticos nos anos finais do ensino fundamental. *In*: ANGELO, Cristiane Malinoski Pianaro; MENEGASSI, Renilson José; FUZA, Ângela Francine (Org.). **Leitura e ensino de língua**. São Carlos: Pedro & João, 2022, p. 131-152.

ZIRALDO. **Os hai-kais do menino maluquinho**. São Paulo: Melhoramentos, 2013.