



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA

GILEIDE SALÚSTIO DA SILVA

**POESIA, DO CANTO AO ENCANTO: UMA EXPERIÊNCIA NO 3º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

CAICÓ-RN
2016

GILEIDE SALÚSTIO DA SILVA

**POESIA, DO CANTO AO ENCANTO: UMA EXPERIÊNCIA NO 3º ANO DO
ENSINO FUNDAMENTAL**

Artigo científico apresentado ao Curso de Pedagogia, na modalidade à distância, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia, sob a orientação da Profa. Ma. Francielly Coelho da Silva.

CAICÓ - RN
2016

Artigo científico de autoria de Gileide Salústio da Silva, intitulada **POESIA, DO CANTO AO ENCANTO: UMA EXPERIÊNCIA NO 3º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**, apresentado ao Curso de Pedagogia, na modalidade à distância, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Licenciatura em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Ma. Francielly Coelho da Silva
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)
Orientadora/ Presidente

Prof. Dr. Jorge Normando dos Santos Filgueira
Prefeitura Municipal de Natal (SME)
Examinador

Prof. Ms. Orlando Brandão Mezza Ucella
Fundação Norte-Riograndense de Pesquisa e Cultura (FUNPEC/ UFRN)
Examinador

Caicó - RN, junho de 2016

RESUMO

SILVA, Gileide Salústio da. **Poesia, do canto ao encanto:** uma experiência no 3º ano do ensino fundamental. 27 f. Artigo Científico (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

O presente trabalho objetiva apresentar reflexões acerca de atividades desenvolvidas a partir do uso do texto poético numa turma de 3º ano do ensino fundamental de uma escola pública municipal de Parelhas, RN. A motivação para o desenvolvimento deste artigo científico surgiu da necessidade de melhorar o desempenho na leitura dos estudantes dessa turma. Isso porque parte dos alunos apresentava dificuldades nas habilidades e competências exigidas no processo da leitura e desinteresse pelo texto literário. Este trabalho está embasado em autores como Abramovich (1989), Coelho (1991), Aguiar (2001) e Zilberman (2005).

PALAVRAS-CHAVE: Escola. Ensino. Leitura. Literatura. Poesia.

ABSTRACT

SILVA, Gileide Salústio da. **Poetry, singing the charm:** an experience in the 3rd year of elementary school. 27 f. Scientific Article (Undergraduate Education) - Federal University of Rio Grande do Norte, 2016.

This study aims to present reflections on activities from the use of the poetic text in a 3^o grade class of elementary school to a public school of Parelhas, RN. The motivation for the development of this scientific article arose from the need to improve the reading performance of students in this class. This is because the students had difficulties in the skills and competencies required in the process of reading and disinterestedness by the literary text. This work is grounded in authors as Abramovich (1989), rabbit (1991), Aguiar (2001) and Zilberman (2005).

KEYWORDS: School. Teaching. Reading. Literature. Poetry.

1. CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente trabalho consiste em reflexões teóricas acerca do ensino de literatura, de leitura e de poesia com base em um projeto de intervenção realizado em uma turma de 3º ano do ensino fundamental, cujo foco está no gênero poema. Esse projeto foi realizado numa escola pública municipal de Parelhas/RN, no período de 01 a 22 de março de 2016. Na turma, havia 30 alunos.

No início do projeto, alguns dos alunos da referida turma se recusavam à leitura de textos literários - diziam não gostar de ler. Talvez, porque não compreendiam bem o que liam. Isso nos motivou mais ainda a continuar o projeto, uma vez que reconhecemos a importância da leitura para o desenvolvimento social e cognitivo do indivíduo desde a infância.

O objetivo principal de nosso projeto era despertar nas crianças o gosto pela leitura de literatura, mais especificamente, de poemas. Com isso, buscamos aprimorar o desempenho de certas habilidades necessárias a esse processo.

Como referencial teórico para as reflexões realizadas foram escolhidos, entre outros autores, Abramovich (1989), Coelho (1991), Aguiar (2001) e Zilberman (2005).

Eis o questionamento principal deste artigo: como trabalhar poesia na escola, de modo a despertar no aluno o gosto pela leitura de literatura - especialmente de poemas - e o desenvolvimento de habilidades adequadas a esse gênero?

Acreditamos que para despertar o gosto para a leitura de poemas é preciso intervir com atividades lúdicas e prazerosas, levando os alunos a pensarem o jogo que se processa no interior do texto literário. Para tanto, não basta ler, mas fazê-lo de modo interessante e atrativo.

Concordamos com Vygotsky (1988) quando aponta que o desenvolvimento intelectual do ser (criança) não ocorre por si mesmo, sendo fruto da atividade do indivíduo a partir da relação deste com os outros indivíduos (mais maduros do que ele) com quem convive e com o meio cultural em que está inserido. Nesse contexto, acreditamos ser importante a figura do professor - embora não somente ele - como mediador no processo do despertar do desejo e do gosto pela leitura do texto literário, assim como por seu entendimento de modo mais profundo.

A partir de atividades com poemas, acreditamos ser possível promover a socialização e o refinamento de ideias, tomando como base as trocas de aprendizado - com a mediação do professor - entre os próprios alunos. Além disso, a leitura faz parte

da bagagem necessária para aperfeiçoar a escrita, a comunicação entre os indivíduos, o desenvolvimento da criatividade e do senso crítico.

O artigo se divide entre abordagem teórico-metodológica, trazendo reflexões acerca do ensino de leitura, do ensino de literatura infantil, da criança, da poesia e da escola; relato de experiência e, por fim, as considerações finais e as referências.

2. ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

2.1. REFLETINDO SOBRE LEITURA E SEU ENSINO

Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (PCN) (1997, p. 27), a leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho interno de construção de significados do texto a partir dos conhecimentos que já possui. Esse conhecimento o indivíduo adquire tanto na escola, quanto nas experiências que vivencia na vida. Os PCN defendem, pois, que, ao se trabalhar leitura na escola, o professor tente considerar os conhecimentos prévios dos alunos.

Sobre a leitura, Cagliari (1993, p. 23) nos aponta que

(...) é uma atividade fundamental desenvolvida pela escola para formação do aluno. É muito mais importante saber ler do que escrever. A leitura é a extensão da escola na vida e que a maioria do que se deve aprender na vida terá de ser conseguido fora da escola e que a leitura é a herança maior que qualquer diploma.

Concordamos com esse posicionamento do autor e, por isso, defendemos ser necessário que as atividades elaboradas tanto dentro quanto fora da sala de aula na escola estejam ligadas à leitura. A partir desta, os alunos podem desenvolver as mais diversas habilidades e competências nas mais diferentes disciplinas.

Segundo Gadotti (1983, p. 26), o processo de leitura resulta da tensão entre o leitor e o texto, num esforço de comunicação entre quem o elaborou e aquele que o lê. Essa habilidade não consiste apenas em compreender e identificar o que está escrito explicitamente, mas também e, principalmente, nas entrelinhas e, a partir disso, estabelecer relações entre o texto e os conhecimentos prévios que possui. A leitura, portanto, não é um ato passivo. É um dos instrumentos que leva o homem a compreender a si próprio e ao seu mundo, podendo até modificá-lo.

A partir da observação da leitura dos adultos e de outras crianças, folheando livros, revistas, jornais, abrindo um livro, ela desperta para o desejo de aprender a ler. É, por isso, que a figura do professor, tanto como mediador quanto como exemplo de leitor mais maduro, é tão relevante para o aluno. É tarefa, pois, do professor deve ensinar aos alunos as mesmas estratégias que utiliza quando ler os mais diferentes gêneros, como aponta Solé (1998).

O processo de aquisição da leitura é gradativo, passando por diferentes etapas. Estas, de acordo com Coelho (1991), faz classificar os leitores em diferentes tipos, a depender do nível em que se encontram: o leitor iniciante, o em processo, o fluente e o crítico:

i) o leitor iniciante é aquela criança recém-alfabetizada que dá início a uma nova etapa de sua vida. A descoberta do mundo ganha outro caráter, pois ela começa a ler tudo o que vê e o que lhe chama atenção como *outdoors* e placas instaladas nas ruas, rótulos, jornais e mesmo livros. Ler apresenta-se como atividade prazerosa e de realização pessoal. Ainda não domina com perfeição a leitura. Nessa etapa, para que avance, é preciso incentivo e colaboração daqueles que a cercam;

ii) o leitor em processo é aquele que já possui certa experiência com a leitura e as emoções que ela provoca. Já começa a reconhecer escritores e ilustradores, desenvolve preferências por estilo. Elabora melhor as informações assimiladas durante a leitura;

iii) o leitor fluente é aquele que já consolidou o domínio da leitura. É um entusiasta das emoções fortes e das aventuras, diverte-se com narrativas de suspense e mistérios, interessa-se pela arte e se identifica com livros que relatam histórias próximas de sua realidade;

iv) o leitor crítico é considerado como aquele que domina a leitura e exige textos mais complexos, com temas mais sofisticados e que falem diretamente ao seu interesse.

Infelizmente, como tem apontado pesquisas sobre o tema, a escola brasileira não tem conseguido formar, em sua maioria, leitores fluentes e/ ou críticos. Menos ainda, quando se trata de leitores de literatura.

É importante que a escola ofereça uma diversidade de livros (de literatura, especialmente), revistas, jornais, entre outros portadores de textos. Não se formam leitores proficientes submetendo os alunos a uma escassez de materiais de leitura. Esta precisa fazer sentido para os estudantes de modo que eles a vejam com alguma relevância, podendo até significar ora fuga, ora desvelamento da realidade.

Antes de tudo o educador precisa assumir o seu papel interventor, de mediador no ensino da leitura. Considerando as modificações de suas ações, precisa seguir alguns passos que podem subsidiá-lo para que exerça a tarefa interventiva com afetividade. Enquanto mediador da aprendizagem, o professor deve planejar e traçar caminhos viáveis, contribuindo para que a criança possa conquistar conhecimentos necessários que possibilitem seu desenvolvimento. Nesse caso, estará cumprindo-se a responsabilidade social da escola de formar cidadãos, pois saber ler o mundo e os textos de modo eficiente é uma das características da cidadania.

Sendo o professor, como leitor mais maduro e experiente, um mediador, entre os próprios alunos, do processo de ensino da leitura, cumprindo-se, desse modo, o que defende Vygotsky (1988) em seus estudos: a ZDP se define como “(...) a distância entre o nível de resolução de uma tarefa que uma pessoa pode alcançar com a ajuda de um colega mais experiente na tarefa” (cf. VYGOTSKY, 1988, p. 127).

Para que a tarefa da leitura seja executada com eficácia, devem-se considerar alguns instrumentos, entre eles, a organização do tempo, a disponibilidade do espaço para a realização das atividades de leitura, os materiais que serão utilizados (jornais, revistas, vídeos, jogos, entre outros) e, se estes materiais estão adequados às atividades propostas, sejam elas individuais ou em grupos.

Um dos maiores desafios da escola tem sido ensinar os alunos a compreender o que lêem, ou seja, formar leitores suficientemente competentes. Para vencer esse desafio, o professor precisa valer-se de práticas pedagógicas eficazes. Segundo os PCN: LP (1997, p. 54), “um leitor competente só pode constituir-se mediante uma prática constante de leitura, a partir de um trabalho que deve se organizar em torno da diversidade de textos que circulam socialmente”. Esse trabalho deve envolver todos os alunos, mesmo aqueles que ainda não sabem ler convencionalmente.

Com o que se defende nos PCN: LP é possível entender que para formar leitores competentes é preciso, por parte do professor, dedicação, organização e leitura diária. Desse modo, a ler se torna um hábito, porque cotidiana. Sendo um hábito, torna-se uma necessidade, tal qual se alimentar, desperta-se o desejo.

As explicações de Solé (1998, p.22) também corroboram com esse entendimento: “(...) a leitura é um processo de interação entre leitor e o texto; nesse processo, tenta-se satisfazer (...) os objetivos que guiam determinada leitura”. Em primeiro lugar, esse processo envolve a presença de um leitor ativo que processa e examina o texto. Também implica que sempre deve existir um objetivo para guiar a

leitura; em outras palavras, sempre lemos para alcançar alguma finalidade: para se informar acerca de assuntos gerais, para obter uma informação específica, por prazer, para aprender estudar um assunto, para revisar algo. Portanto, em sala de aula, os textos devem ser introduzidos por meio de estratégias, questionamentos que possam mobilizar os conhecimentos prévios dos alunos (cf. SOLÉ, 1998).

Ler é, portanto, valer-se de diferentes estratégias, de acordo com diferentes objetivos ou necessidades. Sendo assim, o trabalho proposto em sala de aula deve ter em vista ensinar o aluno a recorrer a essas diferentes estratégias diante das mais variadas situações de leitura.

Para garantir que todos os alunos aprendam a ler, mais que isso, desejem fazê-lo, a escola precisa ter uma proposta pedagógica com orientações claras para a alfabetização inicial. Nas propostas pedagógicas, devem estar definidos quais os objetivos de cada etapa de leitura, que tipo de atividade é preciso realizar em sala a fim de alcançar determinados objetivos, de que modo será a avaliação do processo (que defendemos, em consonância com Solé (1998), dever ser contínuo). Em sua proposta pedagógica, a escola precisa estabelecer claramente o que os alunos devem aprender em cada etapa até a conclusão do ensino fundamental. Dessa forma, todos os professores podem coordenar seus esforços para conseguir os melhores resultados.

Todas as crianças são capazes de aprender. Por isso, a gestão e a coordenação precisam organizar suas atividades junto aos professores pensando em todos os alunos, a fim de garantir que todos eles possam desenvolver, de modo crítico, significativo, solidário, criativo e prazeroso o desenvolvimento da leitura. Esse compromisso com a aprendizagem de todos os educandos deve ser assumido como uma das principais responsabilidades da equipe de gestão da escola e do corpo docente.

A gestão deve ajudar os professores em seu trabalho, inclusive realizando estudos de como melhorar ou mesmo manter os bons resultados da escola, apoiando as causas que favoreçam o desenvolvimento da leitura, promovendo oficinas, minicursos, palestras, encontros de reflexão e de ação entre equipe gestora e docente, além de sempre conversar com as famílias sobre o desenvolvimento de seus filhos em relação à leitura.

2.2. REFLETINDO SOBRE LITERATURA INFANTIL E SEU ENSINO

Segundo Alves; Brandão (2006, p. 58), Guimarães Rosa, importante escritor brasileiro, ao discursar sobre a literatura, poesia e narrativa, nos diz:

“Tu, também, dizendo a ‘estória’ não quer tornar-se ‘história’? A ‘estória’ é contra a ‘história’. Então o que é ‘história’? A ‘história’ é um passado que aconteceu e não volta mais. A ‘estória’ é o que nunca aconteceu e que acontece sempre, porque isso que você diz não é o que aconteceu, mas o que está sempre acontecendo. (...) A poesia e a literatura criam comunhão e a gente descobre que é igual ao outro”.

Com as palavras de Rosa, é bem visível para nós que, ao escrever literatura, o autor quer tornar-se, fazer-se história. Ao escrever literatura, o autor aborda acontecimentos interiores comuns aos seres (humanos). Fica implícito em seus dizeres que ao escrever/ler literatura autor e leitor se tornam empáticos aos personagens da trama, sentem o que estes sentem, ainda que nunca tenham vivenciado em suas experiências reais sensações a essa maneira. É, nesse sentido, que dizemos que a leitura de literatura humaniza.

A experiência das sensações torna-se simbólica, podendo o leitor vivenciar outras vidas, outras faces, outros seres. Unidos pela estética da linguagem, leitor e personagens passam a ser um na comunhão de que Rosa nos fala.

Ler literatura, desde a infância, torna-se, pois, importante na medida em que nos vendo no outro (personagem) treinamos nossa sensibilidade para os problemas humanos (que também são nossos). Em meio a uma sociedade tecnicista como a nossa, trabalhar para a humanização do ser é uma das tarefas essenciais da escola. Sensibilizando-nos, podemos nos tornar cidadãos atuantes na sociedade, podemos entender aos outros e a nós mesmos.

De acordo com Coelho (1987, p. 2),

A verdadeira evolução de um povo se faz ao nível da mente, da consciência-de-mundo que cada um vai assimilando desde a infância [...] É ao livro, à palavra escrita, que atribuímos a maior responsabilidade na formação da consciência-de-mundo das crianças e jovens.

Na atualidade, reconhecemos a importância da literatura para a formação do indivíduo. Mas não apenas isso. Hoje, já nos preocupamos em criar uma literatura infantil, sem com isso diminuir o valor estético que esta deve ter. Entretanto, nem

sempre foi assim. Durante muito tempo a literatura “escolar” era modelo para atender finalidades outras que não as estéticas, o que gerava, nas palavras de Perroti (1986), o problema de, misturando-se ao campo da literatura propriamente dita, essa literatura didática para crianças apresentava caráter utilitário, moralizador. Chegava até nós da Europa com publicações traduzidas em Portugal.

Como aponta Perroti (1986), o Brasil foi campo fértil para a expansão desse ideal literário. A condição colonial criava ambiente propício para assimilação do conceito utilitário dessa literatura com a mesclagem desta à pedagogia.

A partir de Lobato, afirma Perroti (1986), uma nova geração de educadores, entre eles, Cecília Meireles, tenta expressar nova concepção de literatura infantil. Meireles, especialmente, preocupa-se com a estética da literatura infantil embora apresente extensões pedagógicas.

Meireles deixa vasta produção literária destinada ao público infantil, valorizando a rima, a musicalidade e a sensibilidade. Sob a ótica nacionalista, o Brasil começa a produzir livros infantis. Há a valorização do país, do local, havendo preocupação de tornar os textos para crianças mais interessantes. Como cita Perroti (1986, p. 57):

[...] uma literatura brasileira para crianças e jovens não existirá antes da década de 20. Ela só se iniciará, na verdade, com Lobato, conforme atestam referências históricas [...] o que possuíamos eram “leituras escolares”, de feição nitidamente didática. O que era lido pelas crianças era uma literatura constituída por textos portugueses feitos para essa faixa ou textos traduzidos vindos de Portugal, adaptados ou não. Textos importados de Portugal, como História do Trancoso ou traduzidos: Perrault, Grimm, Andersen etc.

A brasilidade é presente nos escritos para as crianças. Lobato também é atingido por essa preocupação: pretende com sua obra transmitir o sentimento das coisas da terra, formar homens livres, capazes de retirar o país de sua condição subdesenvolvida (cf. PERROTI, 1986, p. 61).

Sobre a literatura infantil, Aguiar (2001, p. 161) explica que uma das maiores riquezas das narrativas voltadas para as crianças é exatamente a de ajudá-las a ordenar seus sentimentos e a compreender o mundo a partir de uma linguagem que seja compatível com sua lógica.

Para Bettelheim (2002), o que predomina na mente infantil é uma forma de pensar imagética. Por narrar figurativamente, o conto de fadas consegue mais

facilmente atingir o pequeno leitor, descrevendo estados internos por meio de imagens e ações. Cabe ao adulto conhecer essa característica, concreta e animista que as crianças apresentam, pois como não estão prontas para compreender o sentido lógico de frases ou palavras, muitas vezes, há desencontros com os adultos que não as interpretam corretamente. O que ocorre é a criança não estar entendendo o discurso do adulto. Daí a importância deste conversar com aquela para desenvolver o pensamento infantil familiarizando-se com as palavras e as relações entre elas (cf. AGUIAR, 2001, p. 40-41).

Pensando sobre a literatura infantil trabalhada na escola, Bettelheim (2002, p. 4) se mostra insatisfeito com muito do que se denomina por este nome:

A maioria da chamada “literatura infantil” tenta divertir ou informar, ou as duas coisas. Mas grande parte destes livros são tão superficiais em substância que pouco significado pode-se obter deles. A aquisição de habilidades, inclusive a de ler, fica destruída de valor quando o que se aprendeu a ler não acrescenta nada de importante à nossa vida.

Concordamos com o autor. Quantas vezes, na escola, ao se pensar que obras serão adquiridas para a biblioteca, não são escolhidas livros que se encaixam apenas na categoria dos *best-sellers* e na “literatura de entretenimento”? Quantas vezes, na escola, ao se escolherem livros a serem adquiridos para a biblioteca não se trocam importantes clássicos de nossa literatura, de rico valor literário, tais como Lygia Bojunga, Marina Colasanti, Ruth Rocha, Ana Maria Machado e tantos outros, por livros paradidáticos ou com adaptações de obras de importantes autores da literatura universal? Especialmente, quando se trata de livros para crianças dos anos iniciais do ensino fundamental. Como queremos formar leitores de literatura? Como queremos habilitar nossos alunos, despertá-los o gosto para a linguagem literária, para o valor estético e humano dos clássicos literários?

É importante ressaltar que não estamos condenando a leitura de livros de “literatura de entretenimento” ou de livros paradidáticos. Esses livros podem e devem ser lidos, inclusive, na escola. Entretanto, não devemos abarrotar as bibliotecas das escolas públicas com livros assim, devemos priorizar, na aquisição dos livros de literatura, os clássicos da literatura universal, da literatura brasileira e de nossa terra.

Lembrando que clássicos da literatura, como afirma Cosson (2009), não se referem apenas aos livros antigos (no sentido de quando foram escritos), se referem a livros escritos neste século também.

É bom esclarecer que, de acordo com o escritor Ricardo Azevedo, paradidáticos são livros cuja finalidade é utilitária. São livros com informações objetivas. Os autores desse tipo de livro pretendem apenas transmitir conhecimentos e informações, sem preocupar com a estética do que escrevem. De maneira geral, esses livros abordam temas ligados às disciplinas do currículo escolar, como complementares daquilo que é exposto nos livros didáticos. Mesmo quando abordam a ficção possuem o intuito final de trazer algum tipo de lição, de informação objetiva, esclarecedora, a fim de que, ao terminar de lê-lo, todos os alunos tenham chegado à mesma conclusão, do ponto de vista do conhecimento objetivo, didático e utilitário, essa obra será paradidática. São essencialmente informativos, necessitando, portanto, de atualização periódica, uma vez que acompanham as mudanças que ocorrem na astronomia, na ecologia e assim por diante. (cf. AZEVEDO, 2016, no prelo).

Diferente do que ocorre com os paradidáticos, os livros de literatura não se restringem a terem apenas um significado, uma interpretação. Aliás, a capacidade de ser plurissignificativo é uma das características que tornam o texto literário, literário. Além disso, um livro de literatura não precisa ser atualizado, uma vez que ele terá a verossimilhança (a grosso modo, aquilo que faz com que pareça ser possível no mundo “real”) como uma outra de suas características. Um texto literário será atual para o momento em que for lido, porque não se restringirá a um momento específico no tempo, abrangerá aquilo que está dentro de cada um de nós, nossas angústias, nossos medos, aquilo que nos torna felizes, que nos traz à epifania, aquilo que nos faz humanos.

As histórias literárias infantis são sempre ricas: estimulam a imaginação, a reflexão e empatia com o outro e sobre si mesmo, o desenvolvimento do intelecto, auxiliando a criança a alcançar, gradualmente, certa maturidade emocional enquanto indivíduo. Desse modo, “tornar clara as emoções, estar harmonizada com suas ansiedades e aspirações; reconhecer plenamente suas dificuldades e, ao mesmo tempo, sugerir soluções para os problemas que a perturbam”, conhecer aquilo que faz sua personalidade, promover a autoconfiança da criança nela mesma e em seu futuro são sensações e atitudes comuns ao contato com a literatura (cf. BETTELHEIM, 2002, p. 5).

Conforme Zilberman (2005), a obra infantil tem sua dimensão artística assegurada quando rompe com o normativo, com o pedagógico, enfim, com o ponto de vista adulto e, a partir de um exercício de qualidade com a linguagem, leva o leitor a uma abrangente compreensão de existência.

Cecília Meireles afirma que “literatura infantil é tudo o que escrevemos para criança e que ela lê com prazer”. Pra ela, “o gosto e a preferência do leitor infantil por esta ou aquela obra serve para delimitar o conceito de literatura infantil e para afirmar a qualidade do texto” (cf. AGUIAR, 2001, p. 17).

Não concordamos com esse ponto de vista, uma vez que, se assim for, estaremos dizendo que qualquer texto escrito, ainda que fuja de seu valor estético, é literatura. Embora reconheçamos que a literatura infantil deva trazer prazer à criança tanto durante sua leitura quanto depois. Para nós, a literatura, mesmo que prazerosa, pode trazer estranhamento, certa angústia pela empatia com a dor do outro, ainda que momentaneamente.

Bettelheim (*apud* AGUIAR, 2001, p. 18), a partir de um estudo sobre contos de fadas, afirma que a obra infantil é aquela que, enquanto diverte a criança, oferece esclarecimentos sobre ela mesma, favorecendo o desenvolvimento de sua personalidade. Nesse sentido, o prazer está em compreender a literatura como jogo estético, possível de ser decifrável passível de diferentes interpretações em diferentes momentos diante da (i)maturidade do leitor.

Diante da procura de um texto adequado para a criança, observam-se a literatura de clássicos, aquelas que fizeram adaptações do folclore, os contos de fadas, as fábulas e outros gêneros que nem sempre são específicos e, muitas vezes, são modificados dos originais trazendo diferentes versões.

A literatura infantil brasileira viveu décadas de mudanças, muitas delas, lideradas por representantes do sexo feminino que reproduziam o que se passava na sociedade e na cultura. As mulheres reivindicavam reconhecimento e retribuía com ações transformadoras. A literatura infantil assumiu papel de vanguarda, pois nesse gênero de literatura tivemos, durante boa parte do tempo, um maior número de escritoras e de personagens femininas (cf. AGUIAR, 2001, p. 88).

As histórias literárias abrangem temas que envolvem sentimentos infantis e atingem a emoção dos leitores ao tematizarem conflitos existenciais, como busca de identidade, o desejo de vencimento do medo, do terror, do sentimento de insegurança. Outras são as que envolvem relações familiares: quando a criança precisa resolver

conflitos com os pais, desfrutar espaço e atenção com os irmãos, aceitar novos membros (como a esposa do pai, o marido da mãe, um irmão mais novo etc.). Enfim, descobrir modos de se relacionar e amar. [...] Ainda encontramos narrativas cujos temas são questões históricas e sociais, tais como fatos que imitam o real, a crítica aos preconceitos de diferentes ordens, ao racismo, às consequências das desigualdades sociais entre outros (cf. AGUIAR, 2001, p. 96-97).

Embora se sobressaia pelo seu valor estético, na literatura infantil, há aspectos fundamentais de seu caráter educativo, humanizador. Uma vez que contribui para o acesso à língua em articulações próprias da modalidade escrita, considerando-se que a oralidade se organiza de modo diferente da escrita, “o leitor mirim percebe que está diante de uma maneira diferente de ser da língua”. Como ainda não domina os esquemas e convenções da escrita, as crianças precisam de apoio para aprender as novidades da linguagem literária - “o ritmo das frases, o jogo de sonoridade, a arrumação das palavras são para elas pontos de referência no acesso à escrita” (AMARILHA, 2009, p. 49).

Em relação a essa formação, pode-se reafirmar a importância da literatura também para o desenvolvimento da linguagem, já que sua matéria é a palavra (o pensamento, as ideias, a imaginação), exatamente aquilo que distingue ou define a especificidade do ser humano, como afirmam alguns estudiosos. Além disso, sua eficácia como instrumento de formação do ser está diretamente ligada a uma das atividades básicas do indivíduo em sociedade: a leitura.

A despeito das muitas discordâncias que, hoje, se defronta no âmbito do ensino, principalmente quanto aos métodos ou objetivos do ensino/aprendizagem da leitura, um fator permanece comum a todos: a certeza de que o domínio da leitura pelo indivíduo é um fenômeno que ultrapassa a mera alfabetização. Ou melhor, a alfabetização deixou de ser vista como simples aquisição de habilidade mecânica (que se desenvolve ao nível superficial do texto), para ser entendida como possibilidade de penetração no mundo atual em acelerado processo de transformações estruturais.

Embora vivamos em plena era da imagem e do som, o livro continua a ser instrumento ideal no processo educativo (pelo menos, deveria ser...). Notemos que não há meio de comunicação de massa eficaz que não tenha, como fundamento, um texto, isto é, uma rede de ideias que só as palavras podem expressar. Com palavra que a nomeie, há imagem que comunica com eficácia. Sem corresponder a uma representação

mental/verbal na mente do espectador, a imagem não significa nada. Isso não é característica única da língua, mas, talvez, nela predomine.

A partir da literatura, a criança, familiarizada com o simbólico e suas possibilidades intelectuais, desenvolve autoestima e identidade psicológica e social. Aquela, porque aprende a lidar com seu mundo interior; esta, porque exercita suas habilidades de leitura. “Nos primeiros anos escolares, a autoestima da criança depende, em grande parte, de sua relação com a leitura (Tuttle; Paquete, 1993, p. 20). É por isso que deve ser o mais saudável possível, novidadeira, surpreendente, estimulante, lúdica” (AMARILHA, 2009, p. 55).

Daí a importância dada atualmente à iniciação lúdica do pré-leitor no mundo da literatura, mesmo antes de iniciado o processo de sua alfabetização. Nessa ordem de ideias, torna-se claro que a formação do pequeno leitor deve começar bem cedo e prosseguir em gradativo aprofundamento até o final de seu ciclo de estudos na escola. É de notar, ainda, que a escola está sendo entendida atualmente como o grande espaço de iniciação da vida que a cada um cumpre viver em seu meio social.

Em seu contato com a literatura, a criança se familiariza com as estruturas linguísticas mais elaboradas, uma vez que são “resultado do trabalho de um escritor – alguém que se especializou em propor desafios inteligentes, lúdicos através da língua”. Mesmo que ainda não seja leitora, é possível e necessária que a criança participe de atividades lúdicas que envolvam literatura, ouvindo poemas, narrativas, observando livros de imagens, como os de Eva Furnari e Ziraldo, por exemplo. (cf. AMARILHA, 2009, p. 56)

Ao lermos para as crianças, estamos tornando acessíveis informações e estruturas presentes no complexo mundo da escrita. Que a literatura nos anos iniciais possa ser vista como uma brincadeira e que esse contato possa trazer felicidade e realização aos indivíduos (cf. AMARILHA, 2009, p. 56).

Dessa iniciação depende que o convívio essencial do educando com o livro (ou a leitura) possa continuar fecundo pela vida afora. Daí a atual preocupação dos estudiosos, pesquisadores, educadores e organismos educacionais com a literatura para as novas gerações, à medida que ela vem sendo redescoberta também como o grande espaço de convergência das multilinguagens que se cruzam no cenário contemporâneo.

2.3. REFLETINDO SOBRE POESIA, POEMA E ESCOLA

Semelhante à tradição medieval ibérica dos trovadores - poetas populares que iam de região em região para cantar seus versos, que apareciam em formas de trovas -, no Brasil, deu-se origem aos cordéis, sambas de roda e repentes. Essa tradição foi, durante muitas décadas, principalmente no Nordeste, uma prática bastante comum, que envolvia adultos, jovens e crianças, reunidas nas praças das pequenas cidades para cantarem seus versos ao final das tardes, independentemente de datas comemorativas. A linguagem poética florescia nessas ocasiões entre famílias e grupos sociais (cf. PAIXÃO, p. 30, 1983). Nesses versos, percebemos grande força rítmica e agilidade mental para seduzir pela força das palavras, memória viva e inteligente da improvisação.

Ao mostrar a importância da leitura de literatura para essa formação, comungo com o pensamento de Amarilha (2006, p. 26) de que ler literatura é “compartilhar da cultura de uma sociedade através da linguagem verbal; [...] é interagir com a língua em sua manifestação social e individual, isto é, com sua face histórica, criativa e comunicativa”. Segundo a pesquisadora,

para ler um texto literário não basta um vocabulário dicionarizado, é preciso entender que a língua ali se encontra explorando aspectos da coletividade e da capacidade criadora de seu autor e de seu leitor.

Curtius (1996) afirma que os gregos encontravam no poeta o reflexo ideal do seu passado, de sua existência, do mundo dos deuses. Não possuíam livros sacros, nem castas sacerdotais. Sua tradição era Homero, que, já no século XII a.C., era um clássico.

Tudo indica que a literatura começou em forma de poesia. Muito antes de existir a escrita, diz Zilberman (2005), uma vez que, segundo a autora, em geral, os exemplos mais antigos da literatura em todos os povos são de poemas.

Zilberman (2005, p. 22) defende que é preciso que percebamos “a trajetória da literatura, cuja permanência dependeu de historiadores e críticos que aprenderam a ler na sala de aula, graças à atuação de um docente”.

Sobre a poesia, Morin (2002, p. 35) reconhece que “qualquer que seja a cultura, o ser humano produz duas linguagens a partir de sua língua: uma, racional, empírica, prática e técnica, outra, simbólica, mítica e mágica”. A magia encontra-se na palavra, que é a chave que desvenda a essência imaterial de toda a criação, permitindo-nos adentrar esse mundo de criatividade e encantamento, recriando realidades, reanimando

sentidos, tecendo novas significações e ressignificando outras (cf. MORIN, 2002). O texto poético é espaço rico e amplo capaz de permitir a liberação do imaginário e do sonho das pessoas.

Muitos são os recursos formais utilizados na escrita de poemas. Como a *rima*, por exemplo, quando se usam palavras que terminam de forma parecida, quase sempre no final dos versos. Ou, ainda, das *aliterações* e *assonâncias*, em que a repetição de sons iguais ou semelhantes em várias palavras faz com que elas funcionem como um eco uma das outras, de um modo bonito. Ou da métrica, o número de sílabas de cada linha ou verso obedecendo a determinadas regras. Também a *acentuação tônica*, ou seja, os intervalos entre sílabas fortes e fracas. Todos esses recursos ajudam a marcar um *ritmo*, como se fosse uma bateria numa música, batendo com certa regularidade. Outro recurso formal muito empregado são as *repetições*. Também o *paralelismo*, em que se repete alguma coisa com pequenas diferenças.

No que diz respeito ao ensino de poesia e de poemas nas escolas, concordamos com Averbuk (1982) quando afirma que a poesia pode promover, além da sensibilização, a comunicação do indivíduo com o mundo. Segundo essa autora (1982, p. 67), seu ensino pode “proporcionar aos alunos habilidades para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação através do poético e usufruir da poesia como comunicação com o mundo”.

A poesia não se realiza apenas, quando há rimas, sílabas contadas, musicalidade ou um esquema definido de composição. Grande parte da poesia moderna, por exemplo, é bem mais livre em relação a todos esses procedimentos. E nem por isso deixa de ser poesia e/ ou poema. É que não é só a forma que importa, mas principalmente a maneira de ver as coisas. Um modo diferente do comum. “A leitura poética é, por excelência, portadora dos elementos lúdicos que proporcionam prazer ao texto”. (cf. AMARILHA, 2009, p. 26)

Pesquisas têm demonstrado que

no Rio Grande do Norte, [...] a presença da literatura na escola é vaga, difusa, assistemática. No entanto, naquelas em que há uma certa atividade, nota-se a preferência pela narrativa. Assim sendo, a poesia ocupa um lugar muito reduzido, sendo-lhe reservada, na maioria das vezes, uma função ornamental nas datas festivas do calendário escolar ou cívico. Atribuo essa situação pouco estimulante da poesia, na escola, à precária atenção que temos dado ao gênero poético enquanto provedor de estímulo intelectual, formação cognitiva e estética ao aprendiz mirim, conseqüentemente, como provedor de prazer.

(cf. AMARILHA, 2009, p. 26)

Frequentemente se fala no desempenho do professor como figura de relevância no estudo do texto poético. Mas, e se o professor não for um bom leitor de poesia e de poemas? Ainda quando a criança se aproxima do texto poético por conta própria, realizando suas próprias descobertas, independente da escola (ou da família), o olhar do adulto será bem-vindo.

A proposta do poema [...] é síntese de um processo de observação do mundo de forma disciplinada, mas também impregnada de subjetividade. Além disso, o desafio proposto exige resposta para que se alcance a significação. A observação do poeta mostra que é possível desenvolver inúmeros raciocínios sobre um mesmo fenômeno, mas todos se dirigem à busca de significado. Não chegar à significação pode corresponder à morte [...] No poema, a experiência humana se condensa em imagens significativas e “o mundo do homem é o mundo do sentido. Tolerar a ambigüidade, a contradição, a loucura ou o caos, não a carência de sentido” (Paz, 1970, p. 20). Daí a exigência do poema na agilidade de raciocínio, na exploração de vias alternativas de ver o mesmo objeto, fato ou situação. Todo esse exercício visa a um único objetivo, fato ou situação. Todo esse exercício visa a um único objetivo, o de chegar ao sentido. O princípio estrutural do enigma (de provocação ao sentido) desencadeia o processo de evocação aos muitos sentidos que podem ser atribuídos a um mesmo texto.

(cf. AMARILHA, 2009, p. 34)

Ao repetir versos, aliterações e sonoridades, a criança realiza suas primeiras aproximações efetivas com a poesia. Muitas vezes, ela será capaz de repetir e apreciar um poema sem mesmo aprender toda a extensão de seu significado. A primeira fase de seu contato com a poesia é, pois, a domínio da sonoridade.

A poesia visa à sensibilidade do leitor, à emoção, à beleza. É inconcebível utilizá-la em função de sessões cívicas ou festivas. A poesia precisa de um campo mais livre na escola. Outro engano que a cerca é imaginar-se essencial que o aluno realize a “autópsia” do poema, buscando o estudo de seu vocabulário parte a parte, de gramática. É a “tradição” educadora.

Ocorre que a poesia precisa ser sentida e compreendida, mas nem por isso é válido que a tratemos como um cadáver a ser autopsiado. É preciso fazer os alunos entenderem e aprofundarem os conhecimentos linguísticos que possuem sobre a língua, sobre as possibilidades de realização linguística de que o poeta se utiliza ao elaborar o seu texto, entretanto, esse não deve ser o fim único do trabalho com esse gênero de texto. Uma das principais características do fenômeno poético é exatamente a

“ambiguidade”, a conotação. Nós mesmos, adultos, muitas vezes gostamos de um texto, uma música, um filme que não chegamos a explicar por completo, esmiuçar, “dissecar”, entender. Aliás, o texto poético, a poesia sempre nos dará a possibilidade de entendê-la, de enxergá-la, de senti-la de diferentes modos, a depender do conhecimento de mundo que possuímos, das sensações anteriores que experimentamos. Com a criança, pode ocorrer o mesmo.

Com relação à apresentação do poema aos alunos, é interessante evitar atividades obrigatórias, tais como ditado, memorização, exercícios de gramática que utilizem o texto poético como pretexto, não fazendo sentido no caso. A gramática deve servir ao texto e não este à gramática.

Leitura de literatura, especialmente de poemas, pode levar a criança a gostar do ler. Com isso, talvez, procure guardá-la em sua memória, sinta curiosidade de conhecer melhor sobre a vida do poeta. Atividades complementares como esta podem ser interessantes de serem realizadas na escola.

Para levar poesia às crianças, pode-se usar como recursos: poemas musicados, ilustrações, *slides*, gravação de poemas por intérpretes de nossa língua, declamações entre outros recursos. A leitura expressiva do poema por parte do professor também pode ser um recurso interessante. Mas é preciso ensaiar cuidadosamente essa leitura, nunca a realizando à primeira vista nem pelo aluno nem pelo professor.

Muito agradável ao aluno e verdadeiramente educativo é partir-se do poema para novas formas de expressão. Sob a sugestão do texto, os desenhos, as montagens, o coro falado, a tentativa de criação de poemas cujos temas sejam parecidos com os tratados em sala de aula, são meios de desenvolver a criatividade das crianças. Temos visto trabalhos de alunos bem pequenos e as surpresas são sempre agradáveis nesse campo. Afinal, é possível aguçar a sensibilidade da criança para a leitura de poemas.

É interessante que as atividades com poemas sejam frequentes para que o aluno se acostume em ouvi-los. Abramovich (1989, p. 143-144) afirma “é começar a amar um autor, um gênero, uma ideia, um assunto e, daí, ir seguindo por essa trilha e ir encontrando outros e novos volumes”. A frequência e as estratégias adequadas podem fazer isso.

Quando o professor ler poemas, as crianças testemunham comportamentos leitores e compartilham práticas sociais de leitura. Esse é um dos recursos importantes para que elas participem da cultura escrita. Portanto, a leitura sistemática de textos

poéticos pelo professor promove aprendizagens amplas e significativas para os alunos, além de incentivar o gosto pela leitura.

O professor deve convidar os alunos para a leitura, incentivando-os a antecipar o assunto com base no título. Deve também falar sobre o texto, apresentar sua opinião sobre o que vai ler, do que gostou. Ao ler, não pode esquecer-se de utilizar recursos interpretativos como pausas, mudanças de expressão e de tom de voz, ritmo adequado. A leitura expressiva em voz alta tem como objetivo despertar o gosto e o prazer de ler e desenvolver competências

A poesia pode estabelecer uma ponte entre a criança e o mundo. Ela também constitui uma maneira de ensinar a dominar certos ritmos fundamentais do ser, como o respirar. Pela expressão da fala, a criança se apropria de suas possibilidades, adquirindo o domínio de sua palavra.

Durante muito tempo, acreditou-se que, para aproximar a criança da poesia, bastava apresentar-lhe textos de qualidade. Sabe-se hoje é preciso somar outros elementos a essa aproximação, entre os quais o entusiasmo do professor. Um mediador sensível ao texto poético tornar-se-á importante no encontro prazeroso entre texto e leitores. O entusiasmo do leitor mais maduro é a peça importante na formação do gosto pela leitura de poemas.

Amarilha (2009, p. 25) relata que, nos resultados das pesquisas que coordena, tem percebido com frequência que a relação dos professores com a natureza prazerosa do texto literário tem sido problemática. Para ela, é difícil falar do prazer que a literatura pode proporcionar para quem nunca o sentiu. Problema mais grave quando este indivíduo é o professor que deveria mediar à leitura de modo a fazer com que seus alunos sentissem o prazer que subjaz ao texto literário. “De onde se conclui que professores sem prazer não podem formar leitores desejantes”.

O desenvolvimento desse gosto não está acoplado à pura memorização ao estudo de regras de metrificação. O conhecimento da terminologia técnica, como rimas e ritmo entre tantos outros, ao contrário do que muitos pensam, não é dispensável nos primeiros anos escolares, pois é importante que o professor os conheça para que leia com expressividade para as crianças, podendo ensiná-las também a fazer isso.

Sabe-se que os poemas infantis lançam mão das onomatopeias, alterações, compassos curtos, repetições de vocábulos e rimas. Jogar com essas percepções constitui trabalho interessante que o professor deve utilizar em sala de aula. Nesse sentido, o professor não está proibido de pensar de que maneira a gramática serve aos

significados do texto (até porque não há texto sem gramática), o que não deve é reduzir o poema a quantificação de verbos, adjetivos por exemplo.

Poesia e jogo se relacionam. “Este faz a representação simbólica de uma luta (Huizinga, 1993, p. 16)”. “O mesmo sentimento está presente no poema; o jogo de linguagem se estabelece ao propor um desafio para o leitor descobrir o significado do poema que, propositadamente, vem em linguagem obscura, cifrada, enigmática”. É, portanto, lutando pelo sentido que o leitor se entrega à “ação lúdica” de “tensão, contraste, solução” (cf. AMARILHA, 2009, p. 28).

O jogo com o poema permite a desconstrução e a reconstrução, exercício de liberdade poética. A criança pode exercer sua imaginação, decompondo textos, armando novos poemas “recortando” fragmentos de outros textos, descobrindo paralelismo. Enfim, ela poderá brincar de reinventar poemas.

“O leitor desafiado suspende temporariamente sua relação com o mundo que o cerca e se transporta para a realidade do texto, isto é, para as condições do jogo”. (cf. AMARILHA, 2009, p. 30)

Daí se dizer como é importante que o professor crie, na sala de aula, um clima capaz de assegurar ao trabalho de exploração do texto poético todas as possibilidades criativas, como desenhos, jogos visuais e atividades rítmicas.

“A ordem é, portanto, essencial na estrutura do jogo como elemento desencadeador de prazer”. Ao não cumprir as regras o jogo se descaracteriza o jogo. “A regularidade e previsibilidade dos movimentos do jogo que compõem o seu ritmo propiciam momentos de harmonia e beleza, tendo como consequência o prazer” (cf. AMARILHA, 2009, p. 31). No início, o professor deve descobrir quais são regras do jogo. Aos poucos, deve ensinar, com as pistas deixadas pelo poeta, como fazê-lo.

Não basta selecionar bons textos e “despejá-los” sobre as crianças e deixar tudo por conta da magia das palavras. O professor como mediador torna-se o dinamizador da criação da atmosfera de uma legítima oficina poética. E essa oficina, evidentemente, só pode se realizar em um ambiente de liberdade e criatividade, para que a criança possa se expressar sem bloqueios.

3. RELATO DE EXPERIÊNCIA

Iniciamos o trabalho apresentando às crianças poemas da coleção de livros “Literatura em minha casa” e do “Programa Nacional Biblioteca da Escola” (PNBE), a

fim de que identificassem os títulos, o assunto, as ilustrações, que havia em alguns, a musicalidade, as rimas.

Ressaltamos nesse trabalho a iniciação sistematizada da leitura literária com o objetivo de transcender as limitações das atividades escolares que se propõem rotineiramente no espaço da escola.

Nas atividades seguintes, as crianças foram encaminhadas para a biblioteca da escola, sendo sugerido e orientado que fizessem escolha de livros de poemas que as interessassem. Após isso, os discentes realizavam os processos de leitura silenciosa de seus poemas. Na volta para a sala de aula, cada criança apresentavam de que tratavam os poemas que haviam lido. Ensaivavam a leitura e o faziam sendo escutados atentamente pelos colegas interpretando as possibilidades de seus sentidos.

Observou-se que, na maioria das vezes, os discentes não compreendiam de imediato os sentidos dos textos lidos, mas, à medida que cada criança apresentava seus modos de interpretação e o professor intervia em sua mediação os sentidos primários do texto poéticos passavam a fluir no contexto da aula. Mais a frente os alunos percebiam os sentidos que estavam obscuros para eles.

Outra atividade explorada sugeria que os alunos elaborassem processos de recriação dos poemas lidos, criando seus próprios textos poéticos. Estes foram registrados em um suporte textual denominado “Diário Poético”. As crianças reelaboravam seus textos escrevendo diferentes versões.

Também foi trabalhada a criação de textos espontâneos, a partir atividades com ilustrações. A culminância do trabalho pedagógico realizado com poemas resultou em um concurso organizado na sala de vídeo, ambiente em que apresentaram suas produções. Cada criança declamou um poema de sua autoria. Estavam presentes as próprias, alguns familiares, supervisor, vice-diretora, professor da sala de leitura e da sala de vídeo.

Durante o trabalho, se pode perceber que os alunos se sentiram mais entusiasmados na leitura quando esta se propôs de modo prazeroso, lúdico. O trabalho didático-pedagógico pautado no uso expressivo de poemas pode conduzir as crianças para vivenciar experiências de práticas de leitura e escrita mais ricas, mais significativas e envolventes.

Os poemas trabalhados aula permitiram não apenas o encontro com a própria subjetividade, com a fantasia e diferentes realidades, mas também a criação de inúmeras

situações de partilha de experiências com o que cada criança interpretava os textos que lia.

O trabalho pedagógico com poemas permitiu que as crianças vivenciassem certa rede de produção de significados do que era lido e experimentado com os poemas. Elas ficaram muito entusiasmadas com cada descoberta, com as possibilidades que enxergaram em si mesmas e nos textos lidos. Assim, o contexto experimentado com poesia sucedeu em uma experiência rica e prazerosa.

A experiência confirmou a possibilidade de construir intimidade com a linguagem e as condições de produções de sentidos, quando os alunos experimentam, vivenciam atividades que propiciem o desenvolvimento dessa intimidade com a leitura. São muitos os caminhos que o professor/a pode trilhar na escola utilizando o trabalho com o poema. É preciso ser criativo e gostar de ler poesia.

Com este projeto evidenciamos que a leitura pode ser um instrumento básico para o ingresso e a participação na sociedade em que vivemos. Instrumento esse necessário para a compreensão e a realização da comunicação do homem na sociedade contemporânea. Para tanto, é preciso repensar o processo de ensino de leitura, rever metodologias e enfrentar a nossa própria história, aceitando os erros e o novo sem preconceitos. O professor deve preocupar-se em buscar novos e variados métodos de ensino a fim de aprimorar seus conhecimentos, para que ao interagir com a criança, seja capaz de permear e realizar as intervenções necessárias a cada processo de formação de leitores.

É importante ressaltar aqui que a criança possui hipóteses, ideias em relação à maneira de como se ler, por isso, a aprendizagem deve ser vista não como um processo mecânico, por repetição ou memorização, mas sim, como processo de busca, interatividade, descobrimentos. Então, a escola e a família devem estar voltadas para cada conquista da criança, dando estímulo, instigando-a a romper barreiras e aprender mais.

O professor deve esclarecer para a turma que os textos produzidos em situações reais possuem destinatário objetivo diversificado e são organizados nos mais variados gêneros, saber ler com clareza e competência é de fundamental importância para a plena participação na sociedade atual, uma vez que vivemos numa sociedade que se organiza e mantém-se em torno da leitura.

“Não existe prazer onde não há compreensão e, sem compreensão, não é possível desfrutar do prazer”. Compreensão e identificação têm tudo a ver. (cf.

AMARILHA, 2009, p. 90)

“Ler literatura é muito complexo. [...] E, tem mais, prazer também se ensina”.
(cf. AMARILHA, 2009, p. 92).

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões com relação à intervenção com poesia na sala de aula ressaltam a importância de seu uso como recurso pedagógico. Essa ferramenta proporciona ao professor o desempenho de atividades que contemplam de forma relevante as habilidades de leitura.

Durante a intervenção, observamos que o trabalho com poesia gera resultados positivos para os alunos, tendo em vista a contribuição no desenvolvimento da leitura, do senso crítico, da capacidade de interpretação e compreensão da realidade por meio do que é expresso.

A utilização dos poemas garantiu a possibilidade de trabalhar uma diversidade de temas e de pontos de vistas de forma significativa, permitindo também a oportunidade de exploração das habilidades de ler e ouvir, assim como de conhecer as especificidades do gênero poema, os diferentes pontos de vistas de diferentes autores, seus estilos e outras discussões.

Com base nas experiências concretizadas, concluímos que a aprendizagem da leitura (de poemas) é um processo contínuo e o professor como orientador/ mediador desse processo precisa desenvolver constantes atividades privilegiando a leitura para que as dificuldades sejam suprimidas. Antes de tudo, o professor precisa despertar em si o gosto pela leitura de literatura para que possa mostrar para os alunos o quanto esse gosto é verdadeiro. Que seja, antes de tudo, ele mesmo a motivação!

5. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1989.

AGUIAR, V. T. de (coord.) **Era uma vez... na escola: formando educadores para formar leitores**. Belo Horizonte: Formato Editorial, 2001.

ALVES, R.; BRANDÃO, C. **Encantar o mundo pela palavra**. Campinas: Papyrus, 2006.

AMARILHA, Marly. **O ensino de literatura: ler, ouvir colaborar e conhecer ou “O testamento de Clara”**. *Leitura: teoria e prática*, ano 24, n. 46, março (2006). Campinas, SP: ALB; São Paulo: Global Editora, 2006.

_____. **O lúdico na literatura: o caso da poesia**. In: *Estão mortas as fadas?* 8 ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

AVERBUCK, Lígia Morrone. A poesia e a escola. In: ZILBERMAN, Regina (Org.) et al. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

AZEVEDO, Paulianny Araújo de. **De João e Maria, contos de fadas e o maravilhoso na educação infantil**. 49 f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2016.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. Tradução de CAETANO, Arlene. 16. ed. São Paulo: Paz pela terra, 2002.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa**. Vol. 2, Brasília, MEC/SEF, 1997.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 2ªed. São Paulo: Editora Scipione, 1993.

COELHO, Nelly Novaes. **Literatura Infantil: Teoria – Análise – Didática**. 5 ed., São Paulo: Ática, 1991.

_____. **A literatura infantil: história, teoria, análise**. São Paulo; Quiron, 1987.

CURTIUS, Ernst Robert. **A literatura européia e Idade Média latina**. Editora Hucitec, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Poder: introdução à pedagogia do conflito**. São Paulo: Cortez, 1983.

MORIN, Edgar. **Amor, poesia, sabedoria**. Trad. Edgard de Assis Carvalho. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

PAIXÃO, Fernando. **O que é poesia**. 2. São Paulo, Brasiliense, 1983. p. 30-4.

PERROTI, E. **O texto sedutor na literatura infantil**: São Paulo: Ícone, 1986.

SOLÉ, Isabel. **Estratégias de leitura**. Porto Alegre, ArtMed, 1998.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

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