

O DESAFIO DE ENSINAR POESIA NA SALA DE AULA

Meirilayne Ribeiro de Oliveira¹
Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo

A todo o momento as discussões teóricas e as avaliações nacionais reforçam o fracasso escolar na formação de leitores críticos, capazes de compreender e estabelecer relações entre textos e vivências. Em sala de aula, o professor depara-se, principalmente, com a falta de sentido da escola para os alunos - que não a vêem como espaço de construção de conhecimentos, apenas como transmissora de informações: função que as mídias exercem com melhor competência -, e com a violência nas suas mais perversas configurações, em todos os níveis sociais. Assim, promover a construção de conhecimentos e habilidades e humanizar são tarefas tão grandes que, na tensão do dia a dia, parecem até contraditórias e inconciliáveis.

Nesse contexto, a poesia pode se apresentar como uma possibilidade para o desenvolvimento de o sentido lúdico, a abstração, a compreensão da pluralidade e da diferença devido à natureza polissêmica da sua linguagem.

Mas quando se começa a formar um leitor (de poesia) competente? Já é consenso que a o desenvolvimento de habilidade e hábito de leitura são mais efetivos se construídos na infância. Essa educação para a leitura não é mais – foi por muito tempo - posterior a aquisição do código da escrita, a alfabetização. Pode (deve) ser anterior e concomitante. Hoje se entende que para compreender o que se lê não basta decodificar, mas é necessário conhecer os usos sociais do texto – conhecido como letramento.

Contudo, os resultados de pesquisa¹ e seus desdobramentos confirmaram que o trabalho parco com o texto poético nas escolas é resultado, principalmente, do despreparo do professor para a formação de leitores, para o qual o livro didático contribui com propostas equivocadas e errôneas.

A perpetuação de práticas de ensino já superadas no plano teórico demonstra que estamos diante de uma questão prática, à qual é preciso responder também com soluções práticas. Neste sentido, Franco destaca que não basta incluir o texto poético nas aulas, mas “são necessárias a competência científica e a capacidade pedagógica” na sua abordagem (1999, p.12).

Quando se pensa em leitura, a primeira idéia é a de uma atividade de reatualização essencialmente cognitiva (COSCARELLI, 1996). Entretanto, ao se buscar a formação de leitores competentes, uma única perspectiva não é bastante. Afinal, a leitura também é uma atividade social, na qual a “relação entre o leitor e os sentidos do texto é ideologicamente constituída e a interpretação do sujeito-leitor oferecerá sempre a marca do imaginário intelectual de sua época” (CYNTRÃO, 2004, p. 20). Neste sentido, a leitura associada à escrita, permite a transmissão do conhecimento cultural e técnico e sua análise pelo receptor, já que este tem um papel ativo na compreensão do texto. Daí que as atividades de leitura e produção textual em sala não tem como escopo precípua formar escritores profissionais, mas leitores com experiência no processo de construção do texto.

Voltando ao aspecto individual, a leitura como atividade de interação entre o texto e o leitor também é experiência e, como tal, transformação (JOUVE, 2002). Afinal, “diante de um texto, o leitor não apenas decodifica signos: ao compreendê-lo, transforma-o e transforma-se também. Por esse motivo, a leitura é fundamental à formação do indivíduo” (MELLO, 1995, p. 170).

Ainda que o texto ficcional norteie sua interpretação, não a determina, de forma que o leitor participa da sua produção associando as informações dadas ou não pelo autor ao seu conhecimento prévio - ou experiência de leitura – e, assim, atualiza o texto (ISER, 1996).

Ou, como está sintetizado nos PCNs:

o sentido atribuído às formas simbólicas está relacionado aos usos que os grupos fazem dos sistemas nos quais elas se encontram, portanto é variável, assim como são distintos os grupos sociais. [...] O sentido também está relacionado ao contexto efetivo em que se dá a interação, à singularidade de seus participantes, às suas demandas, a seus propósitos, aos papéis sociais nos quais eles se colocam, etc. (PCN, 1998, p. 25)

Sobre esse leitor como co-autor, Paulo Freire faz uma bela declaração: “A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito.” (2004, p. 27)

¹ Pesquisa desenvolvida por nós em 2005 por nós sob financiamento do PROLICEN/UFU, na qual analisamos as dez Coleções mais adotadas em Goiânia para os 4º e 5º anos do Ensino Fundamental e publicada em cd-room.

Voltando à poesia, a partir do objetivo escolar de formação, ela salta em importância porque é o gênero da ambigüidade, do simbolismo e da transgressão; um tipo de texto no qual não apenas os sinais gráficos que formam palavras possuem significados, mas também o espaço que ocupam ou a disposição gráfica. Isto é, no poema, o espaço em branco também é uma ferramenta de sentido, na medida em que pode criar efeitos óticos e espaciais. Averbuck (apud ROSA, 1999, p. 30) afirma que a

poesia é um discurso que mostra de alguma maneira o trabalho da linguagem sobre si mesma. [...] Na verdade não é a existência ou não de rimas, de ritmo, ou de uma certa cadência que assegura ao texto sua natureza “poética” mas em nível de sua organização global, do seu universo e de sua relação com o leitor.

Não há como negar que a primeira forma de texto com o nome de poesia que, em geral, conhecemos tinha uma estrutura particular, com frases centralizadas, separadas em estrofes e marcadas pela musicalidade. Mas basta a leitura de alguns bons autores para esse conceito não ser mais suficiente para defini-la.

A poesia é marcada pela presença de um sujeito lírico, um *eu* que não é o autor – como o narrador, no texto narrativo - ; não tem compromisso com a objetividade, nem com a representação do mundo exterior, “mas a essencialidade do poema consiste na ressonância que episódios ou circunstâncias suscitam na subjetividade que se expressa” (MELLO, 1995, p. 147). Assim, o tempo no texto lírico não ordena os fatos, por nem sempre corresponder aos estados da subjetividade. Pode realizar-se em prosa, como as espécies híbridas (poema em prosa, crônica lírica), mas predomina a sua forma em verso, “que é a sucessão de sílabas formadoras da unidade rítmica e melódica” (ibid., p. 149).

Mas, em geral, as experiências com o texto poético são embasadas em mitos que resultam em questões como: a criança é capaz de entender uma poesia? Ou a poesia infantil é um texto simplificado para a criança?

Para responder a primeira pergunta, lembramo-nos que muitos autores, entre eles Vygotsky, fazem uma analogia entre o desenvolvimento da criança e a história do desenvolvimento da humanidade (apud GONÇALVES, 2003, p. 7); segundo, que a visão racional do mundo é produto da modernidade e que a ciência surgiu a partir da capacidade do homem de imaginar, refletir e, principalmente, duvidar. Essa forma original de pensamento é a forma poética de ver o mundo. Afinal, como afirma o poeta Veríssimo,

Uma poesia
não é feita com palavras.
A poesia já existe.
A gente só põe as palavras em
volta para ela aparecer
- como as bandagens do homem invisível, lembra? (2002, p. 6)

Ou seja, a partir dessas concepções, a sensibilidade poética do homem primordial também estaria na criança, o que a torna capaz de entender a poesia. Contudo, a escrita é um sistema simbólico do qual a criança ainda não possui amplo domínio. Também, a literatura, dita para o adulto, como produto de uma sociedade, está carregada de conceitos culturais ainda não internalizados pela criança. Assim, fala-se em literatura infantil no sentido de um texto adequado a uma faixa etária e a um nível de desenvolvimento no processo educacional (que está para além da escolarização, como experiência cultural do indivíduo), mas não preso a esses, de forma que

a capacidade de articular o discurso, pelo leitor, é quem marca o limite da leitura. Nunca o critério cronológico em si. Eis porque é difícil escrever para o infante (e o adolescente): não é apenas o desafio do imaginário (que se quer manifestar), é também a disciplina do discurso. Porque na chamada literatura adulta, tanto autor como leitor estão de posse de um discurso. Trata-se, no caso, de *dispor o máximo de imaginário no máximo de discurso*. Para a criança não, trata-se de *dispor o máximo de imaginário no mínimo de discurso*. (CASTRO, 1994, p.152) grifos do autor.

Daí a existência de uma literatura que trata o discurso considerando que para a criança “o lógico e o estranho convivem *naturalmente*” (ibid., p. 157). Ou seja, privilegia “[...] a perspectiva infantil na avaliação do mundo, bem como o emprego lúdico da linguagem” (MELLO, 1995, p. 153).

Essa literatura voltada para o público infantil, com destaque para a poesia, é assimilada como paraliteratura no século XX. Mas COMPAGNON ressalta que “o critério de valor que inclui tal texto não é, em si mesmo, literário nem teórico, mas ético, social e ideológico, de qualquer forma extraliterário” (2001, p. 34).

Neste sentido, como bem define José Paulo Paes (1998), “poesia é brincar com palavras”. Uma brincadeira a partir da aceção da criança, ou seja, algo muito sério, um momento de aprendizagem. Como destaca VIGOTSKI,

a brincadeira, que referimos como o melhor mecanismo educativo do instinto, é ao mesmo

tempo a melhor forma de organização do comportamento emocional. A brincadeira da criança é sempre emocional, desperta nela sentimentos fortes e nítidos, mas a ensina a seguir cegamente as emoções, a combiná-las com as regras do jogo e o seu objetivo final. Assim, a brincadeira constitui as primeiras formas de comportamento consciente que surgem na base do instintivo e do emocional. É o melhor meio de uma educação integral de todas essas diferentes formas e estabelecimento de uma correta coordenação e um vínculo entre elas. (2001, p. 147)

Portanto, a criança trabalha com as emoções (boas e ruins) através da brincadeira, onde ela sonha acordada, experimenta; é o momento em que se assume uma relação com o outro, exterior. Neste sentido, a partir das idéias de Vigotski, MALUF (2000) enfatiza “[...] como o jogo infantil aproxima-se da arte, tendo em vista a necessidade da criança criar para si o mundo às avessas para melhor compreendê-lo”. Por outro lado, como constata o psicanalista Tales Ab’Saber², a arte é o destino da brincadeira da criança, é essencialmente lúdica. E a poesia, através da brincadeira (experimentação) com a linguagem, busca a essência do homem, manifestada em momentos singulares. E, como o jogo na infância está intrinsecamente ligado à experiência, não apenas ao prazer, a poesia infantil possui como arcabouço a brincadeira que diverte, mas proporciona a “*mestria no uso da língua*” (FRANCO, 1999, p. 64).

Essa última possibilidade tornou a poesia uma ferramenta de ensino e marcou o início da poesia infanto-juvenil brasileira: com compromisso pedagógico de ensinar a língua e os valores morais às crianças, era caracterizada pelo “conservadorismo formal”. Somente a partir da década de 1950, “[...] a poesia infantil brasileira abandonou sua obrigação pedagógica e encontrou seu caminho de arte verdadeira que produz o encontro, criando para a criança um espaço de reconhecimento e de revelação do prazer, da fantasia e da realidade à volta” (TURCHI, 2005, p. 24). Referências dessa mudança são: Sidônio Muralha (*A televisão da bicharada*, 1962), Cecília Meireles (*Ou isto ou aquilo*, 1964) e Vinícius de Moraes (*A arca de Noé*, 1971).

Porém, a escolarização da poesia, tornou-se um grave problema, já que ela recebe o mesmo tratamento positivista que qualquer outra disciplina. Neste sentido, Magda Soares afirma que

não há como evitar que a literatura, qualquer literatura, não só a literatura infantil e juvenil, ao se tornar “saber escolar”, se escolarize, e não se pode atribuir, *em tese*, [...] conotação pejorativa a essa escolarização, inevitável e necessária; não se pode criticá-la, ou negá-la, porque isso significaria negar a própria escola [...]. O que se pode criticar, o que se deve negar *não* é a escolarização da literatura, mas a inadequada, a errônea, a imprópria escolarização da literatura, que se traduz em sua deturpação, falsificação, distorção, como resultado de uma pedagogização ou uma didatização mal compreendidas que, ao transformar o literário em escolar, desfigura-o, desvirtua-o, falseia-o. (apud COSSON, 2006, p. 19)

Também, é uma realidade inegável que “[...] para a maioria das crianças brasileiras, a escola é, efetivamente, o único local em que elas têm contato com livros e situações de leitura, sendo, nesse âmbito, que poderão tornar-se leitores” (MELLO, 1995, p. 169). Contudo, a experiência com a poesia, quase sempre, ocorre em um espaço de aprendizagem – não exclusivamente a sala de aula -, constituindo-se em uma vivência partilhada. De início, esse espaço é o das primeiras relações afetivas da criança – seja com a família ou em instituições pré-escolares – com as quais ela aprende a poesia folclórica (cantigas de ninar e de roda, parlendas, trava-línguas).

A segunda grande experiência vem com a aquisição da leitura da palavra escrita e os primeiros textos literários. Isso acontece, quase sempre, na escola formal. Por isso, o professor ocupa uma posição determinante na formação do leitor autônomo. Ou seja, que tenha iniciativa própria – ligada à satisfação pessoal - e competência para a leitura (BLOOM, 2001).

Essa leitura como hábito pessoal, que para muitos autores está dissociada da prática educativa, diante da ausência de livros e oportunidades de leitura na família, deve surgir a partir da prática na escola, através de uma metodologia que torne essa atividade significativa e prazerosa. Para tanto, o professor deve construir um ambiente de afeto e alegria na sala, como também

um espírito de confiança e de camaradagem em que todas as crianças possam participar positivamente, quer respeitando as dificuldades de alguns, quer regozijando com as pequenas e grandes vitórias de todos. Acima de tudo são necessárias as condições de trabalho que evitem o emudecimento dos mais tímidos ou desencorajados, provocado tantas vezes pela crueldade de uma crítica extemporânea, de um olhar reprovador ou de um comentário de irrequieta intransigência.” (FRANCO, 1999, p. 58)

² Entrevista concedida ao programa “Bom dia saúde”, Módulo Mente Humana, Tema: O Brincar e a dor. Tv Cultura: 10/02/2007.

Contudo, isso será possível se o professor transmitir segurança em relação ao que ele propõe. Ou seja, ele tem que ser um leitor para levar textos para a sala. Apesar de já terem avançado metodologicamente, a maioria dos livros didáticos ainda mantém propostas carregadas de mitos em relação ao texto poético e não conseguem sozinhos atrair o aluno para a leitura, que se limita a uma atividade enfadonha e escolar – com essência burocrática e imediatista.

Ou seja, o professor tem que ter a experiência de leitura teórica e de obras literárias suficiente para escolher o texto adequado ao seu aluno, tanto em relação ao conteúdo programático que ele tem que cumprir, quanto à necessidade de formação do aluno como ser humano – algo que só o professor no contato, quase sempre diário, pode perceber. O professor precisa colocar-se na posição do seu aluno para individualizar/contextualizar o ensino. Afinal, o livro didático – e todos os manuais de cunho didático – é produzido a partir de conceitos teóricos para necessidades e potencialidades gerais de uma faixa etária/série. As particularidades são de competência, não só do professor, como também da equipe pedagógica de cada escola.

Neste sentido, compete à escola, não só a criação de novos pretextos para a leitura, como revitalizar o prazer de ler. Mas como fazer isso com a poesia? Antes de avançar, cabe esclarecer que as palavras *poesia* e *poema* acabaram apresentadas neste trabalho como sinônimas, o que é bastante comum. No entanto, o aluno sente-se confuso quando lhe é proposto identificar a poesia presente em uma imagem, um filme ou romance etc. Por isso, é importante esclarecer que poesia trata-se de uma forma de ver o mundo e expressar em linguagem; poema é a materialização da poesia em palavra. A consulta ao dicionário pode ser um ponto de partida para essa discussão.

Em sala, “inicialmente, importa que o poema seja *ouvido*, depois *lido* ou *dito*, mas não devem ser desperdiçadas as oportunidades para a posterior manipulação individual e consciente dos sons: articular as palavras, descobrir os segredos da construção e da estruturação” de seus elementos (FRANCO, 1999, p. 70).

Um aspecto que deve ser ressaltado é a importância da releitura, como uma ferramenta de compreensão mais ampla do texto. Já que, após a primeira leitura, o leitor já não estaria mais submetido ao jogo texto-leitor, mas seria capaz de analisá-lo (JOUVE, 2002, p. 29). Através da poesia, o professor deve levar o aluno a perceber que a palavra carrega outros sentidos, além do dicionarizado.

Numa perspectiva mais geral, Gebara define que para o trabalho com o texto poético deve dar-se a possibilidade de escolha e uma margem de manobra dentro de um leque de textos a fornecer aos alunos e não limitar-se a perguntar o que significa o poema, ou dizer-lhes o que eles devem admirar, ou em que momento devem estar emocionados! Pode perguntar-se, sim, o que o texto lhes sugere (as imagens), ou o que ele lhes faz sentir (a emoção, o sentimento) e apelar à ilustração do mesmo. (Idem, p. 22)

Assim, o trabalho com o texto poético pode começar com o resgate da experiência prévia do aluno e o reconhecimento de parlendas, trava-línguas, cantigas de roda, repentes, cordéis como formas poéticas, mostrando-lhe que a poesia não é um texto alheio à sua vivência. (LOPES; MENDONÇA, 1998)

É fundamental que o professor leia para os alunos. Mas com o cuidado de transformar a leitura do poema em um momento importante e instigante da aula. Não é nada fácil, mas devem ser conduzidos ao silêncio da contemplação, ou, o necessário para ouvir e compreender. Essa atividade de leitura compartilhada com o tempo se transformará em algo natural e espontâneo. Se encorajados, os próprios alunos indicarão textos.

O professor, como um leitor mais experiente, deve ensinar ao aluno estratégias para compreensão do poema. Assim, a leitura crítica também precisa ser frequente. Cada texto deve ser encarado como um novo desafio, mas reconhecer os elementos característicos (verso, estrofe, ritmo, rima, aliteração e assonância, metáfora, eu-lírico) é necessário para reconhecimento, compreensão, avaliação do texto lido e produção escrita. Em uma atividade de pesquisa, o aluno pode descobrir que o poema não está apenas no livro de papel e pode assumir formas de apresentação curiosas em sites da internet; além daqueles que circulam em folhetos, cartões, propagandas, cadernos de adolescentes etc. Uma roda de leitura, em que cada aluno apresenta um poema para os colegas, pode ser o pretexto para o exercício crítico de leitor: observar, descrever e comparar poemas, percebendo o que trazem de inovador, como o sentido é construído e qual elemento foi mais explorado. Até chegar à conclusão de que não basta ter rimas e versos para ser poema.

Para essa descoberta também vale mostrar aos alunos as origens do poema. Por um lado, a estrutura métrica, com rimas e paralelismos sintáticos, era um recurso mnemônico antes da invenção da escrita para preservação e transmissão do conhecimento acumulado na evolução do homem. Por outro, a poesia como contemplação do mundo está muito ligada à música e, por consequência, aos rituais religiosos – a referência mais conhecida são as adorações ao deus grego Baco. Daí que as poesias de origem popular, e aquelas que se popularizaram, tem o ritmo como característica marcante.

Também é necessário desmistificar a produção do texto poético: “a poesia não é uma linguagem que se dá ou que se transmite, mas sim que se tem que conquistar”. Explique-lhes que não há palavras poéticas originais ou não, ‘mas sim palavras exactas que conseguem sugerir a emoção’” (Moisés apud GEBARA, s/d, p. 44). Ou seja, um poema não é fruto apenas de uma inspiração, mas de muito trabalho com e sobre a palavra. Assim, nas produções de poemas, como todos os textos, há um planejamento do que se quer transmitir e um intenso e consciente refazer. Ao analisar os poemas e identificar os muitos elementos no texto que concorrem para um mesmo fim (sentido), os próprios alunos-leitores concluirão que para chegar a tal resultado a reescrita é fundamental. Mas os alunos resistem em fazê-la. Ao contrário do que primeiro se imagina, mais por não saberem o que e como mudar do que por preguiça. Por isso, nos primeiros momentos, o olhar do leitor real (o colega, o professor) registrado em comentários objetivos é norteador para a aprimoração do texto, até que o aluno alcance a consciência da relação intenção autoral-texto-efeito sobre leitor e autonomia para sua revisão.

Esse é o momento em que o “espírito de camaradagem”, citado acima, deve ser cultivado. Não para uma complacência, mas para os alunos se respeitarem enquanto autor e leitor no julgamento dos textos. Daí se desenvolve a compreensão de que uma obra não deve ser analisada a partir do autor ou restringir-se a ele enquanto sujeito do discurso. Esse é um dos aspectos a serem considerados, mas o foco é o texto. Para tanto o professor pode elaborar um roteiro de análise – pode ser um questionário - considerando o que foi solicitado na proposta de produção e aspectos que deveriam estar presentes no texto, além de correções ortográficas e sintáticas. Com a análise de um colega em mãos e a experiência de leitura de outro poema dentro da mesma proposta, o aluno-autor tem mais segurança para fazer as alterações necessárias.

A leitura dramatizada de poemas também é uma atividade que facilita a compreensão, além de ser importante para o desenvolvimento da expressão oral e da capacidade de ver/ouvir o outro – habilidades importantes para o aluno.

Enfim, o texto poético constitui uma ponte entre a criança e o conhecimento, já que, ao jogar com a linguagem comum promove o desenvolvimento da sensibilidade para a vida, capacitando o leitor para a leitura também de todo e qualquer tipo de texto.

Numa perspectiva mais ampla, o ensino de poesia deve ser pensado como alternativa para superar a generalização da capacidade de ver a vida em detalhes em meio à overdose de informação; “[...] a insensibilidade – mascarando uma série de limitações que impedem o cidadão de descodificar os mais variados textos que se lhe deparam a cada momento - e a falta de espaço e tempo para a reflexão, em oposição à morte do sonho, a indisponibilidade para a leitura e à ‘vertigem *post-industrial*’” (FRANCO, 1999, p. 12).

O professor é o mediador no processo de formação de leitores, ou seja, sujeitos autônomos, capazes de desenvolver a leitura como prática individual. E, com tal, deve ser o exemplo, já que será capaz de convencer sobre a importância e o prazer da leitura se estiver convencido disso.

As ideias aqui apresentadas para o trabalho com o poema em sala de aula não constituem um manual didático, mas um ponto de partida. Um compartilhar de experiência bem sucedida entre colegas de profissão. Já que, “sendo interiorização do próprio mundo e sedução do acto de o *re-criar*, a poesia é simultaneamente um exercício de liberdade e de rebeldia. É essa rebeldia, lúcida e criativa, que não deverá nunca abandonar o acto de educar” (FRANCO, 1999, p. 163). Afinal, almejamos sermos professores capazes, não apenas de executar bem uma metodologia, mas pensá-la e construir outras, cada vez melhores porque mais próximas às necessidades do aluno.

Referências bibliográficas

- BLOOM, Harold. Por que ler? In: _____. *Como e por que ler*. Trad. José Roberto O’Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.
- CASTRO, Manuel Antônio de. *Tempos de metamorfose*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.
- COSSON, Nildo. *Letramento literário*. Teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2006.
- FRANCO, José Antônio. *A poesia como estratégia*. Porto: Campo das Letras, 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Coleção Leitura. 29^a ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GEBARA, Ana Elvira Luciano. *A poesia na escola*. São Paulo: Cortez, 2002.
- GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho. Relações entre desenvolvimento da linguagem escrita e afetividade. In: GONÇALVES, M.F.C. (org.) *Educação escolar: Identidade e Diversidades*. Florianópolis, SC: Insular, 2003. Disponível em http://mestrado.mouralacerda.edu.br/docentes/marlene/publicacao_texto2.pdf. Acesso em: 20 de fevereiro de 2007.
- GUEDES, Teresa. *Ensinar a poesia*. Coleção Práticas Pedagógicas. Porto: Edições Asa, s/d.

- ISER, Wolfgang. *O ato da leitura*. Vol 1. Trad. Johannes Kretschmer. São Paulo: Editora 34, 1996. p. 49-79.
- JEAN, Georges. *Na escola da poesia*. Trad. Maria Carvalho. Lisboa: Instituto Piaget, s/d.
- JOUVE, Vicent. *A leitura*. Trad. Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.
- LOPES, Angela Thereza; MENDONÇA, Rosa Helena. *Leitura: uma proposta interdisciplinar. Salto para o futuro. Reflexões sobre a educação no próximo milênio*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação a Distância, 1998.
- MALUF, Angela Cristina Munhoz. Brincar na escola. In: *Revista Psicopedagogia on line: Educação & Saúde Mental*. Publicado em 01/01/2000. Disponível em <http://www.psicopedagogia.com.br/artigos/artigo.asp?entriD=270> Acesso em: 10 de janeiro de 2007.
- MELLO, Ana Maria Lisboa de. A importância da poesia na formação do leitor. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia*. Goiânia: Editora da UFG, 1995. p.169-176.
- _____. O gênero lírico na literatura infantil. In: MELLO, Ana Maria Lisboa de; TURCHI, Maria Zaira; SILVA, Vera Maria Tietzmann. *Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia*. Goiânia: Editora da UFG, 1995. p.147-154.
- PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1998.
- ROSA, Maria Teresa Pereira de Souza. *A poesia na sala de aula: um estudo de recepção da poesia em sala de 4ª série*. (monografia). Goiânia: Faculdade de Letras, UFG, 1999.
- TURCHI, Maria Zaira. Vertentes da poesia infanto-juvenil brasileira. In: SIMPÓSIO INTEGRADOS DE LETRAS “LINGUAGEM: MÚLTIPLOS OLHARES”, Faculdade de Letras-UFG, 05-07/10/2005. Texto distribuído em palestra.
- VERÍSSIMO, Luís Fernando. *Poesia numa hora dessas?* Rio de Janeiro: Objetiva, 2002.
- VIGOTSKI, L.S. *Psicologia Pedagógica*. São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- YUNES, Eliana (org.). Dados para uma história da leitura e da escrita. In: *Pensar a leitura: complexidades*. Rio de Janeiro: Ed. PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2002. p. 52-59

i Durante a graduação em Letras na UFG, desenvolvi pesquisas sobre as propostas de teóricos e dos livros didáticos de 4º e 5º anos para o ensino de poesia e como isso acontecia na prática em escolas públicas de Goiânia. Formada, como professora da Rede Municipal desta cidade, coloquei a teoria em prática e os resultados provaram que não ser apresentado ao texto poético é o maior obstáculo para a sua leitura. Voltei para a universidade e, no mestrado, revejo a teoria para mostrar aos que ainda resistem que a poesia infantil é um gênero que tem como escopo precípua não restringir suas possibilidades de leitura, sendo acessível a leitores de todas as faixas etárias. Toda a trajetória foi orientada pela professora Dra. Goiandira de Fátima Ortiz de Camargo e, neste ano se ampliou com vinculação à Rede Goiana de Pesquisa em Leitura e Ensino de Poesia.