

POESIA NA SALA DE AULA: AS CONTRIBUIÇÕES DA POESIA À FORMAÇÃO DO LEITOR LITERÁRIO

Lydiane Fonseca de Carvalho
Departamento de Educação - UFRN

O estudo procede do projeto de pesquisa A multimodalidade na leitura do poema e do livro de poesia em aprendizes da escola fundamental (CNPq/ UFRN 2010). Objetiva investigar o trabalho pedagógico como a poesia, de modo a refletir como os professores têm utilizado esse gênero na formação do leitor literário. Para tanto, utilizar-se-á como referencial teórico: Averbuck (1993), Bordini (1991, 1980), Calvino (1993), Domenico (2003), Gebara (2002), Lajolo (1985), Perrone-Móises (2000), Pondé (1985), entre outros. A investigação será realizada em 30 escolas da rede pública do município de Natal-RN, será dividida em duas etapas. Na primeira etapa, farar-se-á uma entrevista semi-estruturada a fim de verificar qual a relação dos docentes com o gênero poético. Na segunda, serão escolhidos quatro professores, a fim de fazer uma observação de como esses lidam com a poesia em sala de aula. Em termos conclusivos, pretende-se averiguar a recepção dos alunos à mediação do professor com texto poético, destacando avanços, dificuldades e limitações da ação pedagógica com a poesia.

Palavras-Chave: Formação do Leitor. Poesia. Prática Pedagógica. Literatura Infantil.

O estudo é um recorte da pesquisa de mestrado e pretende conhecer as contribuições da poesia para a formação do leitor, considerando o trabalho pedagógico realizado com esse gênero. O projeto tem sua origem na experiência como bolsista de iniciação científica (PIBIC) na linha de pesquisa *Educação, Linguagem e Formação do Leitor*, do Departamento de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), mais especificamente, durante as discussões da pesquisa **A multimodalidade na leitura do poema e do livro de poesia em aprendizes da escola fundamental (CNPq/ UFRN 2010)**. Nas discussões supracitadas, pôde-se observar a relevância do gênero poético para a formação do leitor.

Além do estudo junto ao grupo de pesquisa e da experiência enquanto bolsista de iniciação científica, evidencia-se ainda a atuação como professora de Língua portuguesa e Literatura, no ensino fundamental e médio, que revelou, em termos práticos, a necessidade de dedicar atenção ao trabalho pedagógico com a literatura infantil em sala de aula, principalmente ao que se refere à poesia. Durante a experiência, percebeu-se que os alunos sentem apreço por Literatura, porém apresentam, inicialmente, resistência à poesia, afirmando ser esse gênero incompreensível ou difícil.

Tais experiências, como bolsista e educadora, conduziram à reflexão sobre a poesia na sala de aula como possibilitadora da formação do imagético e mediadora para a formação do leitor. Diante da incessante busca em se formar leitores, em um país tão carente de leitura como o Brasil, educadores, pais e pesquisadores necessitam buscar sempre novas formas para atrair as crianças à leitura.

A esse respeito muito se tem discutido, porém poucas atitudes têm surtido efeito, partindo de como é vista a leitura pelo corpo docente, como um suporte para o ensino pragmático do programa a ser cumprido. Dessa forma, a maior parte desses profissionais que têm a responsabilidade em trabalhar com a leitura, não o faz, ou o faz de forma inadequada.

Apesar dos poucos trabalhos direcionados aos estudos da poesia, relatos de escritores revelam a presença da poesia como gênero relevante à formação de leitores. Segundo Pondé (1993), na infância, o gênero com o qual a criança primeiro tem contato é o poético, pois desde as cantigas de ninar, as canções folclóricas, ela já é embalada pela poesia.

Essa forte relação entre infância e poesia, de acordo com Paz (1982), dá-se devido à estrutura do gênero não se apresentar linearmente e sim em forma de espiral, o que contribui para que a criança se identifique com o gênero.

Conforme Gebara (2002), o gênero poético ainda possibilita o aprimoramento da linguagem, dentro das possibilidades viabilizadas pela estrutura que do texto poético oferece, melodia, métrica, alternância tônicas e átonas, pontuação, etc. Deve-se considerar também, a afirmação dessa autora de que a língua dá uma nova roupagem ao velho, moldando-a de forma a torná-la nova.

Nessa perspectiva, a poesia possibilita o trabalho lúdico, na medida em que apresenta o jogo com as palavras e sons. “A poesia pode ser um meio lúdico para se brincar com a língua, para trabalhar com o imaginário da criança e para desenvolver-lhe a criatividade principalmente, o prazer estético.” (BURLAMAQUE, 2006: 89). Com base nessas possibilidades, questiona-se se e a criança “brinca com de bola papagaio e pião”, por que não com palavras?

Se esse gênero é tão frequente, inicialmente, no cotidiano infantil, questionou-se: A poesia é explorada sistematicamente no contexto escolar? Segundo Amarilha (2009) e Bordini (1991) há poucos usos da poesia na escola. A primeira autora afirma que, na maior parte das vezes, esse uso se restringe às datas comemorativas. Bordini (1991) alega que a poesia, quando não é usada na situação anteriormente mencionada, é utilizada na forma de alienação, na tentativa de transferir valores de “conduta pessoal ou cívica”, ela considera esse *corpus* como “pseudopoesia pedagógica”.

Ainda a cerca dessa discussão, Gebara (2002: 35) semeia da afirmação anterior de Bordini (1991) e defende que o primeiro aspecto a ser considerado no uso da poesia é “assumir que o texto poético não é espaço para posturas moralizantes ou didatismo, nem veículo dos valores a serem preservados pela sociedade, ou grupo social a que pertencem o autor e o leitor”.

Na direção dessas constatações, parte-se da compreensão da poesia como arte possibilitadora da humanização do homem “coisificado”, tornando-o sensível e crítico. Já que se compreende “como próprio papel da arte desenvolver a personalidade humana.” (AVERBUCK, 1993: 66)

A esse respeito Averbuck (1993) discute que devido à imersão da escola no sistema capitalista, aparelho que busca sempre pela produção, essa pouco se preocupa com o prazer, mas principalmente, com a utilidade. Dessa forma, a poesia é, geralmente, descartada, já que não apresenta contribuições imediatas.

Diante dessas constatações, objetiva-se conhecer como se dá a recepção do aluno para com esse gênero, como leitor em formação, construindo, assim, argumentos que explicitem a contribuição da poesia na formação leitor. Para a consolidação dos objetivos mencionados anteriormente, é necessário que a poesia seja abordada de forma regular e sistemática.

Inicialmente, é pertinente alertar que por questões metodológicas, a complexidade do tema e o caráter introdutório desse artigo não se fará distinção entre os termos poesia e poema, deixando, pois, essa discussão para um outro momento.

No contexto escolar, o trabalho desenvolvido com a poesia torna real uma prática de leitura voltada para a formação leitora. Porém, essa visão ainda é embrionária por parte dos professores e dos demais participantes do processo educativo na escola, diante da especificidade e complexidade do processo de ensino-aprendizagem.

As aulas de leitura que desconsideram a relevância do gênero poético, dessa forma, usam o gênero apenas com “didatismo”, podem não proporcionar prazer, como até mesmo comprometer o ato de ler, ocasionando, em indivíduos em processo de formação leitora, aversão pelo texto poético. Sendo a poesia rica em possibilidades imagéticas e relação com o imaginário infantil, portanto, deve-se vê-la como mobilizadora pelo prazer em ler além das aprendizagens que podem ser proporcionadas.

Para tanto, é imprescindível que os mediadores de leitura conheçam o gênero poético, não somente em seu caráter estrutural, mas principalmente em suas potencialidades e contribuições à formação linguística, social e humana.

Nessa direção, Amarilha (1994), em sua pesquisa “**O ensino de literatura:** as respostas do aprendiz”, constatou que 90% das crianças da investigação afirmaram gostar de poesia. Em detrimento, outra pesquisa da mesma autora averiguou que metade dos professores investigados utilizava preferencialmente o gênero informativo. Diante disso, propõe-se uma proposta pedagógica que insira, no cotidiano escolar, a diversidade de gêneros, de forma a tornar ampla e significativa a formação leitora desses indivíduos.

Embora se localize uma ampla produção teórica sobre poesia, esse acervo concentra-se em análises estruturalistas do gênero, dos poemas ou trajetória de seus escritores. Em contrapartida, sobre a importância desse gênero para o desenvolvimento do indivíduo, constata-se que são incipientes os estudos que propõem a interface entre essas áreas. Enquanto isso, a prática escolar necessita de interlocuções entre esses campos, devido à carência no campo da leitura.

No próprio banco de teses e dissertações da UFRN, encontram-se um número insignificante de pesquisas a respeito do gênero poético, considerando a interface entre poesia, infância e contexto escolar. Até o ano de 2010, dentre esses estudos encontrados, verificou-se a inexistência de investigações que discutam acerca da relevância da poesia para a formação do leitor infantil, entrelaçando esse gênero e a formação leitora da criança.

Essa constatação ocorre talvez devido a existência de poucos teóricos que discutam a respeito de poesia infantil. Já que apenas há alguns anos, começaram a surgir discussões sobre literatura infantil, porém a maior parte desses estudos restringe-se ao texto narrativo, havendo até mesmo poucos especialistas na área em sua totalidade.

O uso da poesia em especial, mais que qualquer outro gênero, requer preparo para uma prática pedagógica eficiente, pois que há diversos fatores na leitura que devem ser levados em consideração para conseqüentemente proporcionar o prazer pelo texto. Constata-se que essa dedicação com o texto literário, geralmente, não ocorre. Os professores não planejam e se preparam para a prática da leitura. Dessa forma, resumem o uso da literatura a simplesmente responder enfiados questionários sistemáticos, esse uso da literatura mais distancia que aproxima o leitor da literatura.

Objetiva-se, com essa pesquisa, *investigar as contribuições da poesia na formação literária de crianças no contexto escolar*. Desse objetivo maior, desdobram-se os seguintes específicos:

- Identificar como tem se dado a leitura de poesia no âmbito educacional atual.

- Evidenciar as especificidades da poesia que contribuem para a formação do leitor.
- Compreender a recepção do leitor ao gênero poético.
- Constatar qual a relação entre o trabalho pedagógico realizado com a poesia e a formação do leitor desse gênero.
- Refletir sobre que estratégias didático-pedagógicas favorecem a formação do leitor de poesia no ensino fundamental.

De acordo com as necessidades discutidas para o desenvolvimento dessa estudo, pretende-se com essa pesquisa observar a forma que os professores abordam a poesia, além da recepção e as contribuições desse gênero à formação do leitor, sempre considerando a identificação do gênero com a infância. Por tanto, reúne, no seu eixo teórico, referenciais da leitura e Literatura, poesia e Educação de maneira geral.

Para percorrer esse caminho e atingir os objetivos propostos nesse trabalho, inicialmente, será feita uma levantamento bibliográfico mais profunda investigando a poesia como meio de formar leitores e a relevância do formador nesse processo. São escassos os estudos nessas áreas, por isso foi preciso recorrer a teóricos de diversas fontes.

Inicialmente, partir-se-á da compreensão que a leitura não é apenas uma decodificação de palavras, mas principalmente, uma ação que perpassa por diversas dimensões, dentre elas: neurofisiológica, cognitiva, afetiva, argumentativa e simbólica Jouve (2002). Sem se esquecer da inserção do indivíduo no mundo. Para tanto, embasou-se em Magnani (2001), Smith (1999), Jouve (2002), Colômer (2002).

A respeito da discussão sobre a contribuição da Literatura e a prática pedagógica, optou-se por Culler (1999), Abramovich (1991), Amarilha (2009), Burlamaque (2006), Eco (1991).

Para discutir a concepção que a escola tem de poesia, poucos estudos existem. Já que a poesia, principalmente a infantil, assim como a Literatura Infantil, tem sido por poucas vezes objeto de estudo. Dessa forma, selecionou-se: Bordini (1991), Gerbara (1997; 2002), Kirinus (1998), Pondé (1985). Esses autores proporcionaram a compreensão do que a poesia pode oferecer à criança, além da relação entre ambas.

Afim de (re) conhecer a estrutura e as características do gênero poético, elegeu-se: Norma (1991), Paixão (1991), Poud (1997), Paz (1982), Zumthor (2007), Perrone-Móises (2000). Dessa forma, o conhecimento do caráter estrutural do gênero é fundamental à consideração de suas possibilidades e potencialidades, conhecimento pertinente a uma prática eficiente.

Foi privilegiado também estudos à respeito da formação docente e prática pedagógica, embasados por Freire (1996), Castro; Carvalho (2002) e Morin (2006). Estudos que deixaram claro a responsabilidade do professor como mediador do conhecimento e construtor da sociedade, não somente no ensino de Literatura, como também nas demais disciplinas. Compreendendo a assertiva de que “ensinar não é transferir conhecimento” (FREIRE, 1996) e sim propiciar que ele surja.

Considerando a relevância da Literatura para a formação do leitor, priorizaram-se as discussões dos teóricos Amarilha (1997), Calvino (1993), Lajolo (1985), Bloom (2001), Perrone-Móises (2000), Zilberman (1982), esses estudos possibilitaram compreender que a leitura de literatura possibilita aos indivíduos habilidades linguística, cognitiva e emocional, tão relevantes à constituição do ser humano.

Amparou-se também nas abordagens feitas por Leal (2002) e Garcia (1989), já que para se compreender a leitura, deve-se, também, conhecer a relação entre o ambiente de leitura, professor e sala de aula. A interação desses espaços associada à cooperação dos profissionais responsáveis por eles, possibilita que os infantes adentrem de forma efetiva no âmbito da literatura.

Portanto, acredita-se que a utilização da poesia e uma eficiente prática pedagógica pode fomentar o prazer pelo texto poético e literário, contribuindo assim à formação de leitores.

Diante desse percurso bibliográfico, a abordagem de pesquisa a ser utilizada nesse projeto é a *qualitativa*, compreendida, segundo Rampazzo (2002: 58) como um estudo que permite buscar “[...] uma compreensão particular daquilo que estuda: o foco da sua atenção é centralizado no específico, no peculiar, no individual, almejando sempre a compreensão” dos fenômenos estudados, o autor afirma ainda que nessa modalidade o “rigor não é o da precisão numérica aos fenômenos que não são passíveis a estudar quantitativamente”.

Inserida no conjunto das pesquisas qualitativas e com base na problemática e especificidade do estudo, percebeu-se a necessidade de buscar exercitar a independência metodológica, expressa pela forma pessoal e autônoma com que criamos as nossas próprias formas práticas de desenvolver a pesquisa. Em que se compreende que a metodologia é um suporte para conduzir o trabalho e não rótulos incontestáveis. Para tanto, encontra-se respaldo em Mills (1965), principalmente, quando esse autor se refere ao papel independente do pesquisador, o artesão intelectual, nas ciências sociais. Para ele, uma condição do bom artesão intelectual é a autonomia na criação metodológica, conforme o autor defende

evitemos qualquer norma de procedimento rígida. [...] É imperiosa a reabilitação do artesão intelectual desprezioso, e devemos tentar ser, nós mesmos, êsse artesão. Que cada homem seja seu próprio metodologista; que cada homem seja seu próprio técnico; que a teoria e o método se tornem novamente parte da prática de um artesanato. Defendemos o primado do intelectual individual; sejamos a mente que enfrenta, por si mesma, os problemas do homem e sociedade (MILLS, 1965: 240).

Diante do exposto, admitir-se o método da pesquisa como uma estratégia, para tanto, respalda-se em Edgar Morin (2007), principalmente, quando ele aponta que esse é o método para se chegar ao pensamento complexo, ao invés de um programa predeterminado da ação, a respeito o autor afirma “a estratégia encontra recursos, faz contornos, realiza investimentos e desvios. [...] A estratégia é aberta, evolutiva, enfrenta o imprevisto, o novo. [...] Para alcançar seus fins, a estratégia se desdobra em situações aleatórias, utiliza o risco, o obstáculo, a diversidade (MORIN, CIURANA, MOTTA, 2007: 29).

Diante do explicitado, é apropriado alertar para o fato de que (re) aproximou-se, e (re) configurou-se alguns princípios do *estudo de caso* e da *pesquisa-ação* com vistas à criação da estratégia metodológica mais adequada aos objetivos que se pretende.

A pesquisa se aproxima de um *estudo de caso*, já que o foco da pesquisa é o processo de recepção dos textos poéticos por crianças, configura-se como um fenômeno de “pouco controle do pesquisador sobre aquilo que acontece ou que pode acontecer”

(ANDRÉ, 1986: 51). Esta metodologia nos permite uma investigação sistemática deste fenômeno e um estudo aprofundado de sua complexidade e dinamismo. Embora, também, se aproxime do modelo de pesquisa-ação, tem sua especificidade na investigação e análise crítica da situação de grupos sociais em situação desfavorecida (GIL, 1991).

O *estudo de caso* poderá compreender as possíveis relações que existam entre a poesia, a mediação poética do professor e a criança em formação leitora. Acompanhando quais as transformações que ocorrerão nos sujeitos durante a pesquisa e como se relacionam esses sujeitos com a poesia.

Este projeto aproxima-se da pesquisa-ação, à medida em que haverá intervenção da pesquisadora na prática do professor observado, já que se instituiu para o bom andamento desta pesquisa, a formação do professor.

Nesse proposto estudo, o instrumento utilizado será a *observação*, que possibilita “um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens. [...] a experiência direta é sem dúvida o melhor teste de verificação da decorrência de um determinado fenômeno.” (LUDKË; ANDRÉ; 1986: 26).

Como instrumentos de coleta serão utilizados o diário de campo como maneira de registrar “percepções, angústias, questionamentos e informações” (MINAYO, 1999: 63); a entrevista do tipo padronizada ou estruturada (RAMPAZZO, 2002) a fim de nortear a “conversa”. Nesse modelo de coleta “há maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente; oferece maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz (registro de reações, gestos etc);” Rampazzo (2002: 109).

Além dos motivos para não utilização da poesia, segundo alguns professores, os alunos não se sentem atraídos pelo gênero poético, no entanto isso não condiz com as pesquisa de Amarilha (1993). já menciona no início desse artigo.

Diante da controvérsia do exposto, pesquisas realizadas por Kramer, em que foram sujeitos da pesquisa 120 jovens, entre 18 e 25, alunos do curso de Pedagogia, a autora constatou que a maior parte dos sujeitos gostava de Literatura, porém com o passar dos anos perderam o prazer pelo texto literário. A seguir, apresentam-se dois exemplos de discursos em que se comprovam a conclusão da pesquisadora. Uma das entrevistadas afirmou “Eu gostava muito de ler. Aí comecei a ler, no ginásio, Clarissa, essas coisas forçadas, e detestei ler; Tenho lembranças de que gostava muito de ler quando era criança. Depois parei, não sei por quê, de gostar.”. A autora traz um segundo exemplo:

Lembro-me bem que dos 3 para 4 anos, ganhei [...] meu primeiro livro. Desde então fiquei ansiosa para aprender a ler. Insistia todos os dias para ir à escola [...]. Ele era mágico...porém a cada ano de escolaridade que se passava, o desejo que outrora me alimentava foi sendo sufocado. Cada vez mais fui deixado o mundo fantástico da leitura: ler passou a ser por obrigação. Ler livros para fazer resumos, testes, provas... ufa! como era enfadonho! E por um período nebuloso comecei a ter ojeriza a qualquer livro. Até mesmo pelos que tinha em casa, que havia lido tantas e tantas vezes. (KRAMER, 2006: 143)

Ainda no mesmo artigo, Kramer (2006) apresenta relatos de alunos que tiveram a oportunidade de uma prática docente eficiente, conseqüentemente, tornaram-se leitores. Isso reafirma o papel do professor em formar leitores, de acordo com Mónica Rubalcaba - professora de letras da Universidad Nacional de La Plata, na Argentina – “quando existe um espaço para discutir as leituras, com a possibilidade de inúmeras interpretações, começamos a desenvolver a curiosidade e o desejo de ir além” (*apud* MEIRELLES, 2010: 49)

Ainda a respeito dessa discussão, Meirelles (2010: 49) reafirma

as salas de aula brasileiras estão longe de ser ‘celeiros de leitores’. Salvo exceções, o contato dos estudantes com os livros costuma seguir um roteiro no mínimo enfadonho: alguns títulos (quase sempre clássicos) são indicados (leia-se empurrados goela abaixo) e viram conteúdo avaliado (perguntas de interpretação de texto com uma única resposta correta)

Destarte, não está se eximindo aqui a responsabilidade da Escola em ensinar conceitos, pois assim estaria negando o próprio papel da Escola. A instituição deve, sim, cumprir seu papel (SOARES, 2001: 21). Contudo, a reflexão aqui se propõe é a de discutir o uso que tem sido feito da Literatura, em especial do gênero poético, de uma prática 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.” (SOARES, 2001: 22).

Nessa perspectiva, compreende-se que “se o trabalho escolar é difícil e pouco compensador, a criança pode adquirir aversão pela leitura e abandoná-la completamente quando deixar a escola.” Barker e Escarpit (*apud* Bulamaque, 2006: 85). Afirmação comprovada no que se pôde observar nos exemplos citados por Kramer (2006) inicialmente.

Diante da posição em que a literatura é posta no âmbito escolar, quando por algum desses motivos o professor não utiliza o gênero poético, nega o direito de crítica do aluno ao gênero. Dessa forma, alguns educandos podem até não gostar desse ou daquele gênero, porém é direito desses conhecer todos, para dessa forma fazer suas próprias escolhas. A respeito disso, Jouve (2002: 128) afirma que:

A leitura, ao levar o leitor a integrar a visão do texto à sua própria visão, não é nada, portanto, uma atitude passiva. O leitor vai tirar de sua relação com o texto não somente um ‘sentido’, mas também uma ‘significação’. [...] Em outros termos, existe, de um lado, a simples compreensão do texto e, de outro, o modo como cada leitor reage pessoalmente a essa compreensão.

Gullar compartilha semente dessa compreensão de que cada leitor reage de uma forma a esse ou aquele texto, segundo ele “um livro nunca é o mesmo para duas pessoas”. Essa relação pode variar por diversos motivos, dentre eles, experiência leitora e compreensão do mundo. (*apud* MEIRELES, 2010: 56)

Se a leitura por diversas vezes permanece à margem, não seria diferente com a poesia. O quadro torna-se até pior, como discutido anteriormente.

Imerso nessa discussão, retomando a reflexão de Morin (2006) do homem como ser complexo dotado de diversas necessidades e múltiplos conhecimentos, faz-se

necessário discutir e reconhecer a pertinência da poesia como possibilitadora do desenvolvimento imagético, linguístico e como mediador do prazer pela leitura. Assim, quando Escola e Sociedade compreenderem que a eficiência do ensino não está em um desacertado didatismo, nossos dados estatísticos da competência leitora começarão a mudar.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVICH, F. **Literatura Infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1991.

ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. 12.ed. Campinas: Papirus, 2005. (Série Prática Pedagógica)

ARAÚJO, M. D. Do hábito de ler à leitura como significado: qual a diferença? In: AMARILHA, M. (Org.). **1º Seminário Educação e Leitura**. Natal: UFRN, 1996.

AMARILHA, M. **O ensino de literatura na escola**: as respostas do aprendiz. Relatório de pesquisa. Natal: CNPq/UFRN/Departamento de Educação, 1994.

AMARILHA, M. Infância e Literatura: traçando a história. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 10 e 11, n. 2, p. 126 – 136, jan. e jun. 2000.

AMARILHA, M. **Estão mortas as fadas?** Literatura Infantil e prática pedagógica. Petrópolis: Vozes, 2009.

AMARILHA, M. Literatura e oralidade: escrita e escuta. In: DAUSTER, T.; FERREIRA, L. (Orgs.). **Por que ler?** Perspectivas culturais do ensino de leitura. Rio de Janeiro: Lamparina, 2010.

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

BARTHES, R. **Aula**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. 11. ed. São Paulo: Cultrix, 1977.

BETTELHEIM, B. **A psicanálise dos contos de fadas**. 18. ed. Tradução de Arlene Caetano. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

BEZERRA, R. K. L. **Do conflito do leitor à mediação do professor**: o ensino da ficção com contos de fadas e histórias em quadrinhos: 2008. 146f. Monografia (Graduação em Pedagogia) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2008.

BLOOM, H. **Como e por que ler**. Tradução de José Roberto. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

BONNEFOY, Y. Apontamentos sobre o ensino da poesia na escola. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 10 e 11, n. 2, p. 34 – 47, jan. e jun. 2000.

BORDINI, M. da G. **Poesia infantil**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1991.

BORGES, M. C.; DALBERIO, O. Aspectos metodológicos e filosóficos que orientam as pesquisas em educação. In: **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 43 e 45, 25 jul. 2007.

BURLAMAQUE, F. V. Os primeiros passos na constituição de leitores autônomos: a formação do professor. In: TURCHI, M. Z.; SILVA, V. M. T. (Org.). **Leitor formado, leitor em formação**: leitura literária em questão. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2006. p. 79 - 91.

CALVINO, Í. **Por que ler os clássicos**. Tradução de Vilon. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

CARVALHO, A. M. S. de. Leitura e Formação do Leitor: percorrendo atalhos. **Revista literação**. Coordenação de Fátima Araripe. ano 1, n. 1, 08 out. 2010.

CASTRO, A. D. de; CARVALHO, A. M. P. (Orgs.). **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira Thompson, 2002.

COLÔMER, T.; Campos, A. **O que é ler?** In: _____. Ensinar a ler, ensinar a compreender. Porto Alegre: Artmed, 2002.

COMENIUS, J. A. **Pampaedia**. Coimbra: Faculdade de Letras da Universidade do Ceará, 1971.

CULLER, J. **Teoria Literária**: uma introdução. Tradução de Sandra Vasconcelos. São Paulo: Beca Produções Culturais Ltda, 1999.

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

DEMO, P. **Metodologia do conhecimento científico**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

D' ONOFRIO, S. **Metodologia do trabalho intelectual**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2000.

ECO, U. **Seis passeios pelo bosque da ficção**. São Paulo: Companhia das letras, 1994.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, E. G. **Biblioteca**: estrutura e funcionamento. São Paulo: Loyola, 1989.

GEBARA, A. E. L. O poema, um texto marginalizado. In: BRANDÃO H. et al. **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. São Paulo: Cortez, 1997.

GEBARA, A. E. L. **A poesia na escola**: leitura e análise de poesia para crianças. Coordenação de Adilson Citelli e Lígia Chiappini. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Aprender a ensinar com textos, 10).

GERALDI, J. W. Concepções de linguagem e ensino do português. **O texto na sala de aula**. 4. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 39 - 46.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

GOLDSTEIN, N. **Versos sons e ritmos**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1991. (Princípios, 6)

GRAVES, M. F.; GRAVES, B.B. The scaffolding reading experience: a flexible framework for helping students get the most out of text. In: **Reading**. April.1995.

HELD, J. **O imaginário no poder**: as crianças e a literatura fantástica. Tradução de Carlos Rizzi. São Paulo: Smmus, 1980.

JOUVE, V. **A leitura**. Tradução de Brigitte Hervor. São Paulo: UNESP, 2002.

KIRINUS, G. **Criança e Poesia na pedagogia Freinet**. São Paulo: Paulinas, 1998. (coleção comunicar)

KIRINUS, G. Quando os Poetas Pensam a Educação. In: _____. **Seminário Potiguar Prazer em Ler**: a leitura de literatura na escola, Natal, out. de 2007.

KRAMER, S. Ler, escrever e contar: os professores e suas experiências com livros (a escola produz não-leitores?) In: _____. **Alfabetização Leitura e escrita formação de professores em curso**. 1. ed. São Paulo: Ática, 2006. p. 135 – 150.

LAJOLO, M. O texto não é pretexto. In: ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola**. 5. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.

LEAL, L. de F. V. **Leitura e animação Cultural**: representando a escola e a biblioteca. Organizado por Tania Mariza Kuchenbecker Rosing. Passo Fundo: UPF, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MAGNANI, M. do R. M. **Leitura, Literatura e escola**. Sobre a formação do gosto. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

MARTINS, M. H. **O que é leitura**. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Coleção Primeiros Passos).

MATIAS-PEREIRA, J. **Manual de metodologia da pesquisa científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MEIRELES, E. Literatura com muito Prazer. **Revista Nova Escola**. ano 25, n. 234, ago. 2010. p. 49 – 58.

MILLS, C. W. Do artesanato intelectual. In: _____ **A imaginação sociológica**. 6. ed. São Paulo: Zahar, 1986.

MORIN, E. **Amor, poesia, sabedoria**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, E. **Cabeça bem-feita**: reformar a reforma, reformar o pensamento. 12. ed. Tradução de Eloa Jacobina. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

MORIN, E.; CIURANA, E. R.; MOTTA, R. D. **Educar na era planetária**: o pensamento complexo como método de aprendizagem pelo erro e incerteza humana. Tradução de Sandra Trabucco Valenzuela. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PAIXÃO, F. **O que é poesia**. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PERRONE-MÓISES, L. **Inútil poesia e outros ensaios breves**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

PINHEIRO, H. **Pesquisa em literatura**. Campina Grande: Bagagem, 2003.

PONDÉ, G. M. F. Poesia para crianças: a mágica da infância. In: ZILBERMAN, R. (Org.) **Leitura em crise na escola**: as alternativas do professor. 11. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993.

POUD, E. **Abc da Literatura**. 3. ed. Tradução de Augusto de Campos e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1997.

RAMPAZZO, L. **Metodologia científica**: para alunos dos cursos de graduação e pós-graduação. São Paulo: Loyola, 2002.

RESENDE, V. M. **Literatura Infantil e Juvenil**: vivências de leitura e expressão criadora. São Paulo: Saraiva, 1993.

SMITH, F. **Leitura Significativa**. Tradução de Beatriz Afonso Neves. 3. ed. Porto Alegre: Médicas, 1989.

SMITH, F. **Compreendendo a leitura**: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler. Tradução de Daise batista. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SOUZA, M. G. Leitura: aprendizagem e prazer . **Revista Urutágua**. Maringá, n. 8, dez., jan., fev. e mar. 2004. Quadrimestral.

TAVARES, D. S. S. **Da leitura da poesia à poesia da leitura**: a contribuição da poesia para o Ensino Médio. 300f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2007.

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto e Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

ZILBERMAN, R. **Estética da recepção e história da literatura**. São Paulo: Ática, 1989. (Série Fundamentos, n. 41)

ZUMTHOR, P. **Performace, Recepção, Leitura**. Tradução de Jeruza Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2007.