

POEMA NA ESCOLA: UMA LEITURA POSSÍVEL

Heloana Cardoso (UERJ)
heloanacardoso@yahoo.com.br

1. *Introdução*

As provocações aqui elencadas surgiram das discussões levantadas no curso teorias e práticas da leitura do programa de pós-graduação *stricto sensu* da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), ministrado pela Profa. Dra. Maria Tereza Gonçalves, a quem agradeço imensamente não apenas o gérmen desta discussão, mas muito sobre a mediação da leitura na sala de aula. O objetivo deste estudo é apresentar alguns aspectos essenciais relativos ao ensino da leitura de poemas.

De acordo com a investigação, o poema não é uma constante na sala de aula. Essa realidade foi observada a partir de um questionário aberto, aplicado a 15 profissionais formados em letras escolhidos arbitrariamente. O questionário constou das seguintes perguntas:

Você utiliza poemas para ministrar suas aulas? Por quê?

De acordo com suas observações, como você considera o ensino-aprendizagem da poesia na escola?

O que os alunos, em geral, costumam dizer sobre poesia/poema?

Você pessoalmente tem costume de ler poesia?

As respostas foram comparadas entre si e os conteúdos mais recorrentes foram identificados a fim de serem discutidos ao longo deste trabalho.

2. *A experiência com a linguagem antes da escola*

Segundo Held (1980), o primeiro gosto da criança é pelo som. Durante a aprendizagem da linguagem, a reação dos adultos diante do balbúcio da criança envolve o momento em sentimentos que causam bem-estar ao bebê. Essa experiência singular, mais as histórias que a criança ouve dos pais, juntamente com a voz humana ouvida desde o ventre materno, formam uma lembrança inconsciente que faz o indivíduo, quando começa a compreender os sons, estabelecer com eles uma relação mais profunda do que a de significado e significante, uma relação lúdica, emotiva, afetiva.

Quando a criança canta uma música que lhe fora ensinada, aquelas palavras são um conjunto de sons, cujo sentido raramente é buscado. Independente da letra, da relação significado/significante, as cantigas são entoadas durante uma brincadeira qualquer e serve apenas para dar o ritmo ao giro, ao vai e vem, à corrida. Por isso é absolutamente desnecessário fazer adaptações de cunho moralista às cantigas infantis, que, muitas vezes, acabam por deturpar a própria sonoridade. As palavras se bastam para a criança e talvez nisso resida sua maior ligação com a poesia. Mas não é apenas a palavra, é o conjunto da linguagem, algumas vezes o sentido, mas muito mais ambiguidade, a plurissignificação, o ritmo, a rima.

A relação do adulto com a linguagem é diferente, ele precisa reconhecer significados, ele não se contenta em admirar o jogo das palavras, o tom do poema, o ritmo dos versos, a rima, a entonação. Isso acontece porque ensinaram a esse adulto que a leitura é uma só, talvez nunca lhe indicaram *Como um Romance* de Daniel Penac, para que ele pudesse se sentir menos culpado de sua ignorância (ignorar os signos e se abrir para outro lado da linguagem).

O aprendizado da linguagem pressupõe gosto pela palavra, envolvimento, é um momento único na vida do indivíduo, mas repleto de boas experiências que o torna sensível ao texto poético. Segundo Held (1980), antes da intervenção normativa dos adultos, a linguagem “é recebida como misteriosa, multiforme, plástica. Material para formar, deformar, construir, indefinidamente” (p. 198).

Outro ponto relevante é a influência dos pais sobre as crianças, se são leitores, se leem poemas. Se ela cresce vendo livros nas mãos dos pais, ouvindo-os ler para ela (o que não deve acabar quando a criança cresce) e vendo-os conversar sobre suas leituras, ela aprende atitudes de leitor. Inicialmente apenas repete aquele comportamento, mas gradativamente vai apurando seu gosto e passa a escolher, sozinha, suas leituras, que poderá incluir o texto poético.

3. Considerações sobre leitura

Conforme afirma Koch (1997) a atividade de linguagem mobiliza diversos sistemas de conhecimentos por parte dos interlocutores, que utilizam para tal atividade três estratégias de processamento textual: as cognitivas, as sociointeracionistas e as textuais. De maneira resumida, pode-se dizer que as estratégias cognitivas estão ligadas ao “cálculo mental”,

as sociointeracionistas visam a uma boa interação verbal e as textuais estão relacionadas ao conhecimento linguístico. Quando lemos, utilizamos essas estratégias durante todo o processo.

Para que se realizem a interação texto-leitor, “é preciso que a atividade do leitor seja de alguma maneira controlada pelo texto” (ISER, 1999, p. 104). Assim, a interação dá-se pela construção de sentido e o processo de leitura constitui-se pela interação dinâmica entre texto e leitor. Os signos linguísticos e as estruturas textuais ganham suas finalidades proporcionais à capacidade do leitor de estimular atos. Segundo o autor, é por meio desses atos que o texto se traduz para a consciência do leitor. Dessa forma, os sentidos serão construídos pelas pistas linguísticas e pelos lugares vazios (ISER, 1999) que aparecem durante a leitura, os quais deverão ser preenchidos pelo leitor.

Segundo Smith (1991), a leitura não pode ser separada das suas finalidades, nem de suas consequências sobre os leitores. A leitura de poemas situa-se na ordem pessoal de objetivos, se bem que na escola, costuma também atender a objetivos didáticos. Ele acolhe em grande parte ao jogo de que fala Iser, pois oferece inúmeras possibilidades de o sujeito exercer suas capacidades e isso proporciona o prazer do texto. Além da riqueza estilística, o poema compõe-se de inúmeros vazios que exigem atos do leitor. Talvez por isso mesmo o poema seja considerado de leitura difícil.

Smith (1991) explica que há previsões globais e focais em todo ato de leitura. Enquanto as previsões globais dizem respeito às expectativas que se têm sobre um texto e às consequências esperadas a partir de sua leitura, as previsões focais vão aparecendo ao longo da leitura, estão mais ligadas às palavras, às estruturas, aos parágrafos, enfim, à antecipação de aspecto que vão aparecendo ao longo do texto. Considerar um texto fácil ou difícil está diretamente relacionado às previsões que fazemos sobre eles.

Entretanto, ainda segundo Smith, tanto um leitor experiente quanto um neoleitor poderão encontrar dificuldade. A diferença está na familiaridade que o leitor tem com a leitura e com diferentes gêneros textuais. Quanto mais lemos, mais desenvolvemos nossa capacidade de ler, pois a cada leitura, aprendemos alguma novidade sobre ler diferentes textos. Mas Smith (1991) alerta: “o aprendizado da leitura não é um processo de se acumular um repertório de habilidades específicas, que torna todos os

tipos de leitura possíveis. Em vez disso, a experiência aumenta a habilidade para ler estas espécies diferentes de texto” (p. 210).

4. Poemas na escola: uma leitura possível

A escola não é a única, mas agrega grande responsabilidade no afastamento da criança da poesia. Entretanto, não queremos apenas apontar os problemas, mas discutir algumas soluções. É sabido que o dever da escola é desenvolver as estratégias de processamento textual, bem como a competência para leitura com os objetivos de ordem prática e pessoal. Como nosso objetivo neste estudo é discutir apenas a leitura de poema, apresentaremos atitudes imprescindíveis para que essa leitura possa ser mais bem desenvolvida no ambiente escolar. São as que seguem.

4.1. Interesse do professor pelo gênero

Antes de qualquer coisa, é preciso que o professor seja sensível ao poema. Assim, ele não vai apenas criar uma ficção de como ser um leitor, mas irá dividir com os alunos a admiração ou o interesse que tem por aquele texto, ensinando como um leitor real utiliza sua experiência. Adotando uma

posição de leitor, o professor cria uma ficção: procede “como se” a leitura estivesse orientada por um propósito não-didático (...) Seu propósito é, no entanto, claramente didático: o que se propõe com essa representação é comunicar a seus alunos certos traços fundamentais do comportamento do leitor (LERNER, 2005, p. 95).

Por isso, antes mesmo de um professor ensinar a leitura do texto poético, ele deve pensar em suas próprias experiências e posteriormente, em algumas aulas, ele pode dividir um ou outro texto de sua preferência sem objetivos didáticos previamente definidos, mas que acabarão abarcando, de maneira pragmática, o interesse da turma. Tais atitudes, quando envoltas em afeto, aumentam a admiração pelo professor e num nível mais profundo, despertam nos alunos o desejo de também possuírem aquele conhecimento.

4.2. Escolha adequada dos poemas

Para selecionar os textos é importante observar a turma. Se já vem de uma má experiência com o poema, será preciso começar por temas

mais concretos, que falem sobre as experiências de vida dos alunos. No caso de haver uma rejeição muito grande, pode-se começar explorando letras de músicas de que os alunos gostam, para, em seguida, utilizar poemas que dialogam com aquela música. Já quando a turma possui uma boa experiência, é imprescindível dar a eles a oportunidade de falar sobre essas experiências e a partir delas criar novos desafios.

Deve-se tomar bastante cuidado com as declamações feitas em público nas festas escolares, já que esse procedimento pode ser uma faca de dois gumes: alguns alunos amam e outros odeiam. Não estamos dizendo que tal atividade não seja proveitosa, mas é importante lembrar que a leitura de poemas fora da escola dificilmente terá como objetivo a exposição, a tensão de uma declamação posterior, portanto, cabe ao professor desenvolver atividades que se aproximem dos reais objetivos dessa leitura.

4.3. Exploração dos recursos linguístico-expressivos

No tange à interpretação, é preciso tomar cuidado com absurdos. A transitividade da linguagem poética abre espaço para diversos modos de compreender o texto, mas essa abertura possui limites, os quais precisam ser observados. Por um lado, deve-se abrir espaço para alunos, deixando-os à vontade para exprimir suas opiniões e por outro, assumindo a postura de mediador, deve-se pedir para o aluno demonstrar, através das marcas textuais, como aquele entendimento defendido é possível. Assim, o aluno mantém a liberdade de expressão e aprende que um texto possui limites de interpretação.

Lerner (2005) aconselha o direcionamento da leitura voltado para os aspectos textuais, alertando sobre explicações mirabolantes que os professores fazem. Ela afirma que esse é um tratamento perigoso, pois pode “assustar a criança” (p. 75), distanciando-a da leitura. Por outro lado, não se deve simplificar demais a interpretação, por mais que um poema pareça “fácil”, ele possui recursos linguístico-expressivos a serem explorados e é também a partir desses recursos que o texto monitora a construção de sentidos.

Percebemos esses dois extremos na opinião dos professores entrevistados, por um lado, opiniões que ressaltam o excesso de simplicidade: “[o poema é um] texto de fácil assimilação”; “[os alunos] costumam considerar o fazer poético como supérfluo e simplório. Não são raras obser-

vações como ‘eu seria capaz de escrever isso’’. Por outro lado, reclamações sobre construção de sentido e as dificuldades de leitura: “alguns alunos acreditam não saber interpretar poesia”; “há ainda muita contestação acerca das interpretações textuais”; “em geral, os alunos consideram-nas arbitrárias e inconsistentes”; “Às vezes, eu sinto que terminamos de ler um poema, mas ninguém entendeu nada.” Outra forma de compreender essa realidade é por meio das frases que os alunos costumam dizer: “professora, eu não entendi nada desse poema, traduz pra mim”; “viajou!”; “isso é poesia? Não gostei!”.

Todas essas opiniões e contestações derivam, muitas vezes, da falta de contato com o gênero nas séries anteriores ou em casa, o que pode gerar um estranhamento dado sua diferença em relação aos gêneros com os quais os alunos têm mais contato.

Portanto, o maior aliado em sala de aula é o próprio texto e todas as suas possibilidades. Os recursos linguístico-expressivos estarão ali, à disposição dos leitores: a relação sígnica do léxico e a expressividade morfológica; a relação entre os componentes sintáticos a serviço da construção dos sentidos; a mensagem lida, o cotexto, o contexto, as licenças poéticas, o tom do poema.

Temos ainda uma possibilidade pouco explorada em sala de aula, o valor expressivo das palavras. A autora Martins (2008) dedica um dos mais completos estudos sobre a estilística do som mostrando como os fonemas possuem um potencial estilístico, é a chamada fonostilística que “trata dos valores expressivos de natureza sonora observáveis nas palavras e nos enunciados” (p. 45). Seu trabalho corrobora o pensamento de que o som fornece unidades de sentido, a base concreta de seus estudos está nos mecanismos articulatórios, por esse motivo não se trata de mero impressionismo.

Alguns exemplos apontados pela autora são os seguintes, o [a], sendo o fonema mais sonoro da língua portuguesa pode ser compreendido como alegria, brancura, amplidão (claro; alvo; ah, ah, ah; gargalhada); as vogais da série anterior [é], [ê], [i] são excelentes para os sons agudos e estridentes ajustando-se a esse ao significado de palavras, cita: grito, apito (objeto que produz um som dessa natureza, também há buzina e campainha), berro etc. A autora ainda aborda outros sons, como o estreitamento do conduto bucal no [i] que lembra a pequenez (mini, fino, diminutivo *-inho*) e as vogais nasais que passam a ideia de prolongamento, lentidão, distância, melancolia (longe, fazendo, manso, lamento).

Esse mesmo valor fonostilístico pode ser notado nas consoantes, as surdas [p], [t], [k] têm valor mais forte e violento que as sonoras [b], [d], [g]. Por sua vez, as labiodentais [f], [v] imitam sopros, podem refletir seu valor expressivo (voz, fofoca). Muitos outros fonemas são abordados nesse trabalho da autora, cuja leitura recomendamos. Importante ressaltar que o próprio som que as palavras têm já forma um rico trabalho para o professor. Obviamente não para dar aulas de fonética e fonologia, mas principalmente para demonstrar que as imagens de um poema podem ser construídas não apenas pelas palavras, mas pelos sons que essas palavras exprimem.

Outros recursos a serem explorados são *assonância*, repetição de sons vocálicos; *aliteração*, repetição de sons consonantais; *rima*, repetição dos sons finais das palavras; *onomatopeias*, reprodução de um ruído; *paronomásia*, palavras que oferecem sonoridades análogas com sentidos diferentes; *anoniminação*, palavras derivadas do mesmo radical; *ortografia*, em casos especiais de uso de letra maiúscula (ou recurso usado pelo autor) entre outros que poderiam passar despercebido aos olhos do aluno. Mas, com a ajuda do professor, passa a ter um valor na construção dos sentidos do texto.

Nas séries mais avançadas, a título de curiosidade, pode-se falar de um ou outro nome das figuras de linguagem, para auxiliar na metalinguagem do aluno, ou discutir algum tópico gramatical, mas isso não pode abandonar o texto e passar a ser o foco principal. Muito embora, entre os entrevistados, prevaleça a justificativa do uso da poesia exatamente para esse fim: “há certos conteúdos da disciplina que pedem o uso de poemas, tais como funções da linguagem, figuras de linguagem, tipos de discurso, métrica, etc.”, ou “[poemas] são textos curtos e de grande possibilidades de trabalho tanto em conteúdos gramaticais quanto com leitura e interpretação”, ou ainda “fica mais fácil ‘puxar’ tópicos gramaticais de textos assim”. Nessas séries, os alunos já devem explorar de maneira mais pontual os recursos linguístico-expressivos a serviço do estilo, afinal, não há nada mais concreto do que o texto para se estudar a expressividade e as possibilidades da língua portuguesa. Infelizmente, nenhum dos professores entrevistados apontaram essa finalidade do ensino.

4.4. Leitura em voz alta (desenvolvimento da entoação)

Entoação é a curva melódica descrita pela voz quando pronuncia os versos, é ela “que dá a uma palavra ou um grupo de palavras a marca

de frase” (MARTINS, 2008, p. 84). A entoação reflete a nossa leitura do texto, cria sentidos, emoções, auxilia na compreensão. Um poema não pode ser lido como se lê uma notícia de jornal. Essa característica não foi destacadas como conteúdo a ser ministrado pelos professores informantes, mas deve ser objeto de ensino, pois está na essência do poema. Apenas um entrevistado comentou “Eu, inclusive, estava fazendo um curso de poesia falada. É terapêutico e agradável”.

Destaca-se ainda que o predomínio da leitura em voz alta decorre do gênero textual poema, o qual precisa, muitas vezes, de mais de um sentido para sua melhor percepção. Não se trata, portanto, de uma necessidade de controle por parte do professor, tampouco de um desprezo pela leitura silenciosa. O que afirmamos é que, embora existam diversas maneiras de trabalhar o conteúdo leitura em sala de aula, quando o assunto é poema, indubitavelmente, ele precisa ser declamado e preferencialmente pelo professor. Os alunos podem fazer uma leitura em voz alta posterior, sobretudo após compreenderem e interagirem com o texto, que é quando a o terreno está preparado para a entoação como objeto de ensino.

4.5. Consciência do desenvolvimento do prazer estético

Como dito anteriormente, há que se fazer uma distinção bastante clara entre a linguagem criadora e linguagem-instrumento. A poesia não é da ordem utilitária, é da ordem da liberdade, da criação. O seu valor reside na apreciação estética, artística. Por isso, em sala de aula, além dos aspectos textuais e contextuais envolvidos na leitura do texto poético, destacamos a manifestação cultural e artística ali presente e, por isso, passível de apreciação estética. Como arte, o poema é o resultado de uma árdua luta com as palavras.

Portanto, o desenvolvimento da leitura de poemas está intrinsecamente ligado ao desenvolvimento da leitura como um todo, bem como ao desenvolvimento pessoal do indivíduo. Recolhemos os seguintes depoimentos: “é possível tirar proveito de aspectos extratextuais, como a sensibilização”; “[poemas servem para] proporcionar prazer estético. (...) Enriquecimento da bagagem cultural dos estudantes”; “acredito que o poema seja uma forma pictória da arte literária. Ou seja, busca-se na síntese dos versos recriar o mundo e burilar a linguagem”; “[o poema] faz parte da formação de leituras e sensibilização”.

A qualidade de um texto poético está na sua constituição, reside na singularidade capaz de provocar uma sensação de experiência nova e fundante no sujeito, é um desafio ao leitor (OSAKABE, 2005). E, por isso mesmo precisa ser atraente, essa qualidade só será encarada assim se for ensinada, do contrário, o texto poético passa a ser, para o aluno, difícil, chato, desinteressante.

O poema é digno de apreciação estética e precisa ser transmitido culturalmente aos jovens. É papel da escola delinear os padrões estéticos que contribuíram para a estruturação do universo estético de nossa cultura escrita. Assim, cabe aos professores estudar como tais padrões chegaram até nós, a fim de selecioná-los para o seu trabalho em sala de aula.

4.6. Modos de avaliação

Antes de finalizar essas reflexões, é importante ressaltar o modo como será avaliado esse ensino. Todo o trabalho estará perdido se o professor avaliar questões de ordem pessoal, como ler poemas, como algo institucional. A avaliação deve ser diagnóstica. O principal objetivo desse ensino é desenvolver habilidades para ler e compreender o valor artístico, estético e linguístico-expressivo do poema. O professor deve ajudar o aluno a enxergar esses recursos, direcionando a leitura que exige um olhar diferente, deve ensinar a criticar, mas não objetar racionalmente uma resposta de prova, pois esse, além de ser um péssimo mecanismo de avaliação de poemas, também é responsável por grande parte do afastamento dos alunos do texto poético.

Quando são cobrados a dar a resposta que o professor deseja ouvir, os alunos começam a achar aquele texto difícil e chato. Frustram-se. Segundo os próprios professores entrevistados, os alunos costumam dizer “[que] gostam muito de ouvir [poemas], mas não de produzir”; “que nem sempre entendem, que não têm paciência”; “que é difícil de entender”; “que não conseguem compreender o que o poema traz em essência”. Portanto, fica claro a dificuldade do aluno quanto ao gênero. Cobranças farão apenas com que se leia o poema para fazer a prova (sem extrair nada dessa leitura) e não se queira nunca mais saber “disso”. Se essa dificuldade existe, é preciso auxiliar o aluno, ensiná-lo como ler, valorizando a interação (aprender junto). Penetrar no texto sem um compromisso expresso com a nota, é muito mais rico e produtivo.

Entretanto, é importante ressaltar que todo trabalho feito pelo professor não garante o envolvimento posterior do aluno. Nem todos em uma sala de aula reagirão da mesma maneira, alguns podem gostar da aula, mas apenas manter em si aquela boa sensação sobre poemas, sem, contudo, tornar-se um leitor — e isso já contribui muito para que futuramente ele esteja ao menos receptivo. Por outro lado, alguns alunos podem gostar tanto que passarão a ser admiradores da poesia por conta própria dali para frente.

Os fatores para o desenvolvimento deste ou daquele comportamento extrapolam os limites da escola e dizem respeito também à vida do sujeito, como por exemplo, se é comum entre os familiares do aluno a leitura, se os amigos com quem ele se relaciona costumam falar sobre o que leram (se leram) e se o meio econômico e cultural em que o aluno está inserido lhe oferece condições objetivas de adquirir livros para dar continuidade a esse trabalho.

5. Conclusão: Vantagens do trabalho com a leitura de poemas

Dizer ao aluno que a leitura é importante para que ele exerça as atividades de linguagem é justo e tangível, entretanto dizer a ele sobre a importância de ler poesia pode ser um desafio. Nesse momento é importante separar as funções da linguagem pelo menos entre linguagem criadora e linguagem instrumento.

Certamente, alguma vez nos sentimos titubear diante daquela conhecida pergunta “professor (a), pra que serve isso?” Sabemos que aquele conteúdo é importante, mas não sabemos explicar o porquê. Para que isso não ocorra, nesta parte do estudo, elencamos algumas respostas sobre a leitura de poemas que, sobretudo, nos convença, pois o ser humano só luta por aquilo que acredita. Vamos a elas.

Pereira (2020) apresenta uma aplicação bastante prática, para ela, “sonetos de amor – os de Vinícius de Moraes, por exemplo – não são exclusividades das aulas para análise do português. Podem (e devem) acompanhar declarações de amor sem medo de parecerem piegas” (p. 258).

Para Osakabe (2005), um dos piores estados de espírito do ser humano é a tibieza (estado de fraqueza, frouxidão, indiferença). Ele afirma que a sociedade, a partir dos anos 60, foi destituída de um critério estético de valorização dos objetos, que passaram a receber valores de-

correntes da sua legitimidade ou da sua representatividade cultural. Esse critério abarcou a arte de uma maneira geral e gradativamente foi afastando a apreciação estética do ensino.

A qualidade estética ultrapassa o contexto, por sua própria natureza, nenhuma arte pode abrir mão de sua vitalidade além dos limites de sua cultura. A própria natureza imponderável da arte a faz estar em um patamar nem sempre compreensível pela percepção. A poesia, como manifestação artística não está absolvida desta característica. Depois das primeiras experiências lúdicas, o texto poético pode apresentar algumas dificuldades, principalmente porque estão ligadas também a um prazer estético e não apenas funcional. Nesta hora, a medição é ainda mais importante.

Além disso, o aspecto multívoco do poema é importantíssimo na formação equilibrada do indivíduo, segundo Held (1980) ele convida a criança a viajar para outro lugar da palavra, e isso amplia o uso gratuito da linguagem. Lembra ao aluno que a linguagem não é algo para ser apenas recebido de fora, pelo contrário, é lugar para criar, para ser livre, que é própria do jogo, e isso desbloqueia a criança em relação ao uso do imaginário.

O poema também desperta emoções. E, nessa experiência emocional intensa, o sujeito vivencia sentimentos de interesse, de excitação, de tristeza, de tédio. Mas pode também aliviar a solidão ou a saudade. Pode dizer de uma maneira tão especial que nos faz senti-lo nosso. Essa resposta emocional à leitura é o que muitas vezes aproxima ou afasta alguém do texto. Por isso, o contágio emocional que o professor leitor causa nos alunos é tão importante.

Além disso, estudantes que leem poemas, tendem a apresentar um vocabulário mais expressivo e melhores habilidades na compreensão dos demais textos. E esse contato também auxilia na produção escrita, pois à medida que fazem suas leituras, os alunos vão descobrindo possibilidades linguístico-expressivas que os encantam. Do encantamento nasce o desejo de fazer uso dessas possibilidades. É aí que podem aparecer algumas arestas a serem aparadas, mas com um bom trabalho, o desenvolvimento da escrita tende a ser bastante expressivo, autêntico e criativo.

Por último, o poema, como arte, como portador de valores estéticos de uma sociedade, quando trabalhado, ajuda na formação de um ser humano mais sensível, que reconhece o valor simbólico de uma produção e sabe extrair dela o princípio do belo.

O objetivo do desenvolvimento dessa competência está nas inúmeras outras possibilidades de leitura e de criação estilístico-expressivas que o poema confere ao aluno. Para que o ensino da leitura de poemas seja satisfatório, é preciso, como demonstramos, agrupar alguns aspectos essenciais: interesse do professor pelo gênero; escolha adequada dos poemas; exploração, em sala de aula, dos recursos linguístico-expressivos; leitura em voz alta; consciência do desenvolvimento do prazer estético; e atenção aos modos de avaliação. Além disso, o poema, como uma obra de arte intencional é um objeto que espera sua realização e isso só é possível por meio do desenvolvimento estético do sujeito.

Em última instância, o poema desenvolve a sensibilidade, a criticidade e a criatividade humana, abrindo espaço para novas experimentações do indivíduo mais ligadas à liberdade e à gratuidade. A resposta emocional que um texto poético causa pode ajudar o leitor a se conhecer melhor, mas principalmente a experimentar, imaginar, sonhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e a literatura fantástica*. Trad.: Carlos Rizzi. São Paulo: Summus, 1980.

HUNT, Peter. Estilo e estilística In: _____. *Crítica, teoria e literatura infantil*. Trad. Cid Knipel. São Paulo: Cosac Naify, 2010.

ISER, Wolfgang. *O ato da leitura. Uma teoria do efeito estético*. Vol. 2. São Paulo: Editora 34, 1999.

KOCH, G. V. *O texto e a construção dos sentidos*. São Paulo: Contexto, 1997.

LERNER, Délia. É possível ler na escola? In: _____. *Ler e escrever na escola: o real, o possível e o necessário*. Porto Alegre: ArtMed, 2005, p. 71-102.

MARTINS, Aracy Alves. Livros didáticos de português: ciência? arte? In: PAULINO, Graça; COSSON, Rildo (Orgs.). *Leitura literária: a mediação escolar*. Belo Horizonte: Faculdade de Letras da UFMG, 2004. p. 137-145.

MARTINS, Nilce Sant'Anna. *Introdução à estilística: a expressividade na língua portuguesa*. 4. ed. ver. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2008.

OSAKABE, Haqira. Poesia e indiferença. In: PAIVA, Aparecida *et al.* (Orgs.). *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Ceale; Autêntica, 2005, p. 37-54.

PENAC, Daniel. *Como um romance*. Trad. Leny Werneck. Rio de Janeiro: Rocco, 1993.

PEREIRA, Maria Tereza Gonsalves. A apropriação da realidade sob a ótica da língua portuguesa. In: HENRIQUES, Claudio Cezar; _____. (Orgs.). *Língua e transdisciplinaridade: rumos, conexões, sentidos*. São Paulo: Contexto, 2002.

SMITH, Frank. Lendo escrevendo e pensando. In: ____; HUNT, P. et al. *Lendo, escrevendo e pensando: compreendendo a leitura*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.

SOARES, Magda. Ler, verbo transitivo. In: PAIVA, Aparecida; MARTINS, Aracy; PAULINO, Graça; VERSIANI, Zélia (Orgs.): *Leituras literárias: discursos transitivos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005. Disponível em: <<http://www.leiabrasil.org.br/valeoescrito/magda.htm>>. Acesso em: junho de 2011.