

A CONTRIBUIÇÃO DA POESIA NA FORMAÇÃO DE LEITORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

THE CONTRIBUTION OF THE POETRY TO READER'S FORMATION IN ELEMENTARY SCHOOL

Thamires do Socorro Barbosa¹

Nilo Carlos Pereira de Souza²

Resumo: O presente estudo pretende promover uma reflexão sobre a contribuição da poesia no processo de formação de leitores do Ensino Fundamental. Ao apresentar os conceitos de poesia, leitura e formação de leitores compreenderemos de que forma a poesia, de fato, contribui nesse processo de formação do aluno leitor. Para tanto, faremos um diálogo com alguns autores que já trataram de forma direta ou indireta sobre o tema, tais como: Magda Soares (2006), Marisa Lajolo, Regina Zilberman (1995, 1998), Paul Zumthor (1993, 2007, 2010), Maria Cunha (2003) e Vigotsky (2004, 2007, 2014).

Palavras-Chave: Poesia. Formação de leitores. Ensino Fundamental.

Abstract: This study intends promote a reflection about the contribution of the poetry in the formation process of reader's in the Elementary School. Presenting the concepts of poetry, reading and readers formation, we will understand how the poetry, indeed, contribute in the formation process of the student reader. For this, we will make a dialogue with some authors who treated directly or indirectly about this theme, such as: Magda Soares (2006), Marisa Lajolo, Regina Zilberman (1995, 1998), Paul Zumthor(1993, 2007, 2010), Maria Cunha (2003) and Vigotsky(2004, 2007, 2014).

Keywords: Poetry. Reader's Formation. Elementary School.

Introdução

Este estudo pretende desenvolver uma reflexão em torno da poesia e sua contribuição para o processo de formação de novos leitores no Ensino Fundamental. A motivação para este estudo surgiu a partir da disciplina de "Estágio no Ensino Fundamental", realizado em 2018, durante o curso de Pedagogia pela UFPA. Durante esse período, foi perceptivo que o texto literário, em especial a poesia, era trabalhado apenas com o objetivo de distrair às crianças, sem explorar outras dimensões (estética, contextual, reflexiva, etc.) importantes para a construção do gosto pela leitura. A partir dessas observações, surgiu uma inquietação que nos faz repensar o diálogo e a mediação entre professor e aluno

¹ Graduada em Pedagogia – Universidade Federal do Pará (UFPA). Pesquisadora do Grupo de Estudos em Fantasia, Heroísmo, Infância e Sagrado (GEFHIS). E-mail: thamiresbrabosa.ufpa@gmail.com

² Doutor em Teoria Literária pela Universidade Federal de Santa Catarina (2010). Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará e do Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA.

através da poesia. A ideia era refletir sobre as possibilidades que o texto poético proporciona à criança durante seu processo formativo. Esta problemática, sobre a contribuição da poesia na formação de novos leitores no Ensino Fundamental, gerou o presente estudo e provocou o seguinte questionamento: “o que é a poesia e qual seu papel na formação da criança leitora?”.

Um dos principais pontos de questionamento diz respeito às práticas de leitura com textos poéticos. Ao que tudo indica, as práticas observadas nas escolas onde foi realizado o estágio se baseiam em concepções equivocadas de poesia. Da mesma maneira, o tipo de abordagem e a forma como os textos eram repassados às crianças demonstram, também, princípios equivocados de formação de leitor.

As crianças possuem uma tendência natural ao gosto pelo novo, pelo lúdico e pela linguagem poética (CUNHA, 2003, p 18). E quando as práticas de leitura literária dificultam o relacionamento e o interesse da criança para a leitura, acabam deixando de aproveitar as possibilidades de aprendizagem pela curiosidade. Na verdade, foi presenciado, durante o estágio, um trabalho de leitura literária preocupado apenas com os aspectos pedagógicos, ou seja, apenas de repassar o conteúdo escolar e com o objetivo de disciplinar os alunos. No fundo faltava uma maior intimidade com o texto literário, por parte dos professores bem como um trabalho de mediação que conquistasse a criança para o campo da leitura. Ficávamos nos perguntando: “que tipo de experiência de leitura e qual concepção de literatura aquelas práticas estavam repassando às crianças?”. Também imaginávamos o quanto se poderia aproveitar do potencial daquelas crianças através do texto poético.

O objetivo principal desse estudo, portanto, é provocar uma reflexão sobre o tema da poesia influenciando a formação de novos leitores. Tema esse que não é novo, mas que ainda hoje carece de questionamento – é o que percebemos quando observamos as práticas de leitura realizadas até hoje nas escolas. Para tanto, faremos um diálogo com alguns autores que já tratam de forma direta ou indireta sobre o tema, tais como: Magda Soares (2006), que trabalha a questão do letramento visando uma formação mais ampla de leitor; Marisa Lajolo e Regina Zilberman (1995, 1998), que trabalham conceitos de literatura e de formação de leitor no contexto brasileiro; Paul Zumthor (1993, 2007, 2010), Maria Cunha (2003), que nos falam sobre questões essenciais da poesia e da problemática em torno dela, e Vigotsky(2004, 2007, 2014) com a discussão sobre Desenvolvimento e Aprendizagem.

A metodologia utilizada neste trabalho será a técnica de pesquisa bibliográfica, a qual possui o papel de reunir conhecimentos a partir de obras que abordam as temáticas em questão. Para Severino, a pesquisa bibliográfica é:

(...) aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados (SEVERINO, 2007, p. 122).

Ainda sobre esse tipo de abordagem metodológica, podemos compreender que sua utilização decorre do objetivo de explorar estudos realizados nas áreas que são analisadas e por fim serão constituintes de uma nova pesquisa, ou do surgimento de um novo debate a partir de discussões existentes. Sendo assim, Lakatos e Marconi afirmam que: “(...) a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (LAKATOS; MARCONI, 2007, p. 57).

A primeira parte desse trabalho, intitulada: “Concepções de poesia, de leitor e de formação de leitores”, que está organizada pelos tópicos “Poesia em foco”, “Educação e formação do Ensino Fundamental no Brasil”, “Concepção de infância”, “Desenvolvimento e aprendizagem” e “A leitura e a formação do leitor”, que tratam dos conceitos básicos de poesia, de formação de leitores, de infância e Ensino Fundamental, que iremos apresentar e discutir. Na segunda parte, “A poesia na formação de leitores”, nos tópicos “Poesia escolarizada” e “A contribuição da poesia na formação de leitores”, tratamos sobre a relação entre o desenvolvimento infantil, a escola e a leitura. Tratamos, também, dos vínculos existentes entre às práticas de leitura de poesia e a formação de novos leitores. E, por fim, apresentaremos nossas considerações finais e nossos referenciais teóricos.

1 Concepções de poesia, de leitor e de formação de leitores

Nesse tópico, vamos percorrer os aspectos conceituais que norteiam a poesia, a leitura e a formação de leitores. Primeiramente, traçaremos um pequeno esboço do conceito de poesia – sem querer, é claro, esgotar o tema, dada a complexidade teórica de qualquer conceito dessa natureza. Depois iremos expor um panorama de alguns pensamentos sobre leitura e formação de leitor. A intenção, nesse segundo tópico é discutir (e construir) uma ideia de leitura literária formadora do gosto pelo ato de ler.

1.1 A poesia em foco

Se recuperarmos o sentido etimológico da palavra poesia, perceberemos que ele nos remete bem mais ao campo da oralidade. Da mesma feita, iremos encontrar uma primeira distinção entre poesia e poema. A esse respeito, Ronaldo Ferrito afirma que:

A investigação acerca da poesia busca questionar a essência da ação denominada poiesis, da qual etimologicamente se origina e à qual, como sentido, corresponde. O verbo poieo é, em grego, o agir cuja obra é o poiema (poema). Sabemos que o sufixo “-ma”, acrescido aos radicais dos verbos gregos, nomeava a obra de uma ação, diretamente do sufixo “-sis”, que nomeava a própria ação como tal. [...] embora cada poema queira obstinadamente cumprir a tarefa de dizer de fato a poesia, é no que cada qual deixa de dizer, ao longo do que diz, que a ouvimos. Assim, no silêncio do que não disse de fato, o poema guarda o que ouvimos: poesia. É nesse sentido e nesta tarefa de dar notícias do que ele não é que o poema é e não é poesia e que a poesia é e não é poema (CASTRO, et al, 2014, p. 197 Grifos dos autores).

Partindo desse princípio – onde a poesia se liga a uma ação e poema seria a obra – é possível pensar que a poesia pode estar no cotidiano das pessoas sem necessariamente se fazer concreta. Em outras palavras, nem todo poema contém poesia, assim como, nem toda poesia se encontra na forma de poema – essa seria, portanto, uma condição poética. Mas o que vem a ser a poética? Manuel de Castro entende que:

Poética se originou do verbo grego poiein, que significa agir. Este diz todo passar do não-ser ao ser. Não se pode reduzir o agir (criar) ao fazer (produzir utensílios, objetos). Deve haver uma integração. A poiesis do poiein é o vigorar do poético. Ela é a energia de sentido que torna uma obra poética e não apenas funcional, útil. A obra de arte também é funcional em diferentes níveis, mas, vigorando na poiesis, não se esgota nele. Uma luminária que for uma obra de arte pode iluminar e ser poética. Porém, nem todo utensílio iluminante é necessariamente obra de arte, caso se restrinja à função de iluminar, não manifestando sentido, verdade e mundo, próprio da obra de arte. Falta-lhe o vigor do poético (CASTRO, et al, 2014, p. 200 Grifos dos autores).

Mesmo tendo sua origem etimológica num campo que tende perceber a poesia sob um ponto de vista abstrato, é Aristóteles o primeiro a estabelecer princípios objetivos do que ele chamou de “arte poética”. Autor do texto fundamental sobre o que seria a poesia na antiguidade clássica, a Poética, Aristóteles caracteriza o texto literário, estabelecendo as partes que o constitui, identificando o modo como cada gênero literário funciona: “Falemos da poesia, – dela mesma e das suas espécies, da efetividade de cada uma delas, da composição que se deve dar aos mitos...” (ARISTÓTELES, 2003, p. 68). A visão de Aristóteles faz um elo entre os aspectos estruturais da obra e certa função cultural da obra. Em outras palavras, mesmo preocupado com os elementos intrínsecos do texto poético, Aristóteles entendia que eles estavam ligados aos efeitos que se concretizam na leitura do texto. Nesse caso, a poesia – ou a literatura – deixa de ser a imitação de algo superior (natureza) e passa a ter sua natureza na imitação.

A imitação é o ser da poesia, ou seja, uma forma humana de expressão e, ao mesmo tempo, as propriedades daquilo que expressa. Disso, podemos interpretar que o poeta não deixa de evidenciar a sua realidade, mas o faz de modo a transformar o real, elevando, igualando ou inferiorizando o elemento imitado. E essa certeza está fundamentada naquilo que Aristóteles postula quanto ao papel do poeta:

Pelo que atrás fica dito [sobre Homero não incluir todos os acontecimentos da vida do herói na Odisséia] é evidente que não compete ao poeta narrar exatamente o que aconteceu; mas sim o que poderia ter acontecido, o possível, segundo a verossimilhança ou a necessidade. O historiador e o poeta não se distinguem um do outro, pelo fato de o primeiro escrever em prosa e o segundo em verso (pois, se a obra de Heródoto houvesse sido composta em verso, nem por isso deixaria de ser obra de história, figurando ou não o metro nela). Diferem entre si, porque um escreve o que aconteceu e o outro o que poderia ter acontecido (ARISTÓTELES, 2003, p. 252).

Dessa forma, o poeta recria a realidade a partir dessas possibilidades. Aristóteles começa a abrir a porta para a imaginação, vendo nisso algo bom. Para além do uso retórico das palavras, com seu poder de

persuadir e manipular, a arte da palavra tinha seu poder de encantar e formar o jovem grego. Nesse sentido, Fernando Paixão nos fala sobre o que envolve o fazer poético:

Envolvido pela paixão, pela alegria ou pela tristeza, o poeta pode conceber as imagens mais alucinadas: que um guarda-roupa voa pela janela ou que uma fogueira está contida dentro da mão, etc. O que importa para ele não é a veracidade ou a verdade dos fatos; importa assim que esteja escrevendo aquilo que sente, em palavras que transmitam a sua visão de mundo, seja ela qual for, e mostrando seu combate com a vida. E como matéria-prima do poeta é em primeiro lugar o sentimento, ele procura arranjar as palavras no poema do modo como o seu sentimento exige, a fim de transmitir toda a sua experiência. Ao contrário da linguagem de uso prático, onde as palavras são empregadas a partir do significado das palavras, colocando-as num contexto diferente do normal (PAIXÃO, 1982, p.14).

Surgida no plano da oralidade, a poesia também traz seu viés religioso. Quando, no passado, os homens falavam com seus deuses por meio da dança e dos gritos, que eram carregados de sentimento e emoção. No decorrer do tempo, os versos e frases foram tornando-se cada vez mais fortes e presentes nos ritos. E a partir disso, a poesia foi passando por diversas transformações, dividindo espaço com a música, ganhando harmonia, ritmo, melodia e métrica, tornando-se canção.

Há quem defenda a poesia apenas enquanto escrita. Porém, não há quem não reconheça que mesmo em sociedades ágrafas cultivou-se alguma espécie de expressão poética, seja nos cantos ritualísticos, seja nas narrativas folclóricas. Essa perspectiva da poesia oral ganhou corpo nos estudos de Paul Zumthor. Para esse teórico, a poética da oralidade tem importância fundamental na gênese de qualquer civilização. Tal importância não vem apenas por assegurar a transmissão de conhecimentos e na constituição de uma tradição, mas por seu efeito de encantamento e de atração:

O texto poético oral, na medida em que engaja um corpo pela voz que o leva, rejeita, mais que o texto escrito, qualquer análise. Está o dissociaria de sua função social e do lugar que ela lhe confere na comunidade real; e, finalmente, das circunstâncias nas quais ele se faz ouvir. Muito mais que o texto escrito se atém às técnicas manuais ou mecânicas da grafia, o texto oral se atém, por isso, às condições e aos traços linguísticos que determinam toda comunicação oral (ZUMTHOR, 2010, p. 40).

Vimos que a poesia é um universo vasto de possibilidades. E essa poesia está mais perto da criança do que imaginamos. Maria Cunha levanta a questão de a poesia ser uma parte da Literatura Infantil, que tem sido um tanto esquecida, possivelmente, devido ao pensamento de que a poesia não é apreciada pela criança. A autora aponta que a criança e o poeta em muito se assemelham ao usar da imaginação e da afetividade em seu dia a dia. Porém, a autora fala – e por experiência própria havemos de concordar – que duas possíveis causas estejam relacionadas ao mal uso da poesia na escola: a falha na escolha do poema ou na forma como está sendo apresentado às crianças (CUNHA, 2003, p. 119).

Ainda a este respeito, podemos pensar que esse contato com a poesia pode estar sendo negligenciado, por causa da falta de intimidade ou pré-conceito para com o texto poético. Fernando Paixão cita este aspecto ao falar que:

Outro senso comum espalhado por aí, alimentado por uma ideologia que quer tudo certinho, cada coisa de-vi-da-men-te no seu lugar, é que a poesia é exclusivo domínio de alguns iluminados, que só pode ser usufruída por seres especiais, nascidos sob os fluidos de uma boa lua. Que a poesia é o doce privilégio dos privilegiados (PAIXÃO, 1982, p. 41).

Esse pré-conceito precisa ser superado, visto que a criança experimenta novas descobertas através de sua imaginação e seu potencial criativo. Precisamos entender que a transmissão pela oralidade do texto poético é tão importante quanto pela escrita, pois “é o locus emocional em que o texto vocalizado se torna arte e donde procede e se mantém a totalidade das energias que constituem a obra viva” (ZUMTHOR, 1993, p. 222). A poesia possui características próprias que não podem ser perdidas de vista. A poesia não pode ser apresentada às crianças como se fosse um texto qualquer. Ela exige o cuidado que estabelece a união entre forma e conteúdo em um contexto onde a subjetividade é tocada pela palavra. É nesse sentido que Zunthor nos fala de performance:

Na situação da oralidade pura, tal como pode observá-la um etnólogo entre populações ditas primitivas, a formação se opera pela voz, que carrega a Palavra; a primeira ‘transmissão’ é obra de um personagem utilizando em palavra sua voz viva, que é, necessariamente, ligada a um gesto. A ‘recepção’ vai se fazer pela audição acompanhada da vida, uma e outra tendo por objeto o discurso assim performatizado: é, com efeito, próprio da situação oral, que transmissão e recepção constituam um ato único de participação, co-presença, esta gerando o prazer. Esse ato único e a performance (ZUMTHOR, 2007, p. 65).

O poético acontece quando o objetivo está no encantamento promovido pela performance, que envolve, além da voz, um conjunto de ações corporais até alcançar a recepção. A respeito disso, Zunthor afirma:

O corpo dá a medida e as dimensões do mundo; o que é verdade na ordem linguística, na qual, segundo o uso universal das línguas, os eixos especiais direita/esquerda, alto/baixo e outros são apenas projeção do corpo sobre o cosmo. É por isto que o texto poético significa o mundo. É pelo corpo que o sentido é aí percebido. O mundo tal como existe fora de mim não é em si mesmo intocável, ele é sempre, de maneira primordial, da ordem do sensível: do visível, do audível, do tangível. O mundo que me significa o texto poético é necessariamente dessa ordem; ele é muito mais do que o objeto de um discurso informativo (ZUMTHOR, 2007, p. 78).

Nesse caso, a poesia dentro das escolas serve para aguçar as emoções e trabalhar os aspectos subjetivos dos indivíduos. É possível formar um elo nas relações interpessoais e estabelecer novas formas de olhar para o mundo. Crianças e jovens podem se valer da linguagem poética para empregar novas formas de expressão, enriquecendo o poder da linguagem reflexiva. O abandono ou o mal uso da poesia no ambiente escolar pode ser traduzido na carência de humanização no processo de formação.

1.2 Educação e formação do Ensino Fundamental no Brasil

Ao olharmos para o passado, sabemos dos vários aspectos que envolvem o processo de construção histórica da educação. Não obstante, vemos de forma mais específica como essa educação ocorria na Idade Média. Precisamos reconhecer que era no lar, antes de mais nada, que surgiam os primeiros “ensinamentos”. Porém estes ensinamentos estavam ligados à classe social na qual as pessoas pertenciam. No livro *O que é educação*, capítulo “Então, surge a escola”, Carlos Brandão menciona que na escola os sistemas de ensino eram utilizados para ensinar a todos. Afirma, porém, que apesar disso ela surge para reafirmar as hierarquias sociais, visto que cada um

assumia seu lugar segundo a sua condição social (uns como senhores e outros como escravos). E por este motivo, a criança de família nobre frequentava a “loja de ensinar”, para aprender a ler e a nadar, enquanto que a criança escrava aprendia acerca do trabalho exercido por seus pais (BRANDÃO, 2007, p. 27-40).

Na Idade Média, a educação, de responsabilidade da família, era desestruturada e banalizada já que a criança possuía pouca centralidade. Na realidade, os filhos não eram tratados como centro da vida familiar e os menores possuíam, muitas vezes, a mesma importância de um animal. Isto ocorria, provavelmente, por causa da forte mortalidade infantil que afastava a família do sentimento afetivo, ou pelo simples fato da ausência de uma ideologia familista (ou de valorização dos laços familiares), que surgiria posteriormente. As crianças eram tratadas como “mini-adultos”, no sentido de que eram participativas sem censuras em festas religiosas, civis, e até mortes em público (CAMBI, 1999, p. 176-178).

Reiteramos a ideia de que essa criança possuía pouco valor para a sociedade, e como consequência podemos pensar então em como ocorria o ensino dos valores. Simplesmente, estes valores, que a família deveria transmitir, não eram repassados. A respeito dessa questão, Aries (1986) afirma que:

A transmissão dos valores e dos conhecimentos, e de modo mais geral, a socialização da criança, não eram portanto nem asseguradas nem controladas pela família. A criança se afastava logo de seus pais, e pode-se dizer que durante séculos a educação foi garantida pela aprendizagem, graças a convivência da criança ou do jovem com os adultos. A criança aprendia as coisas que devia saber ajudando os adultos a fazê-las. A passagem da criança pela família e pela sociedade era muito breve e muito insignificante para que tivesse tempo ou razão de forçar a memória e tocar a sensibilidade. (ARIES, 1986, p.10).

Nesse momento histórico os jovens, assim como as crianças, não possuíam atenção e não eram autônomos. Sendo que eram considerados jovens até o dia em que casassem (o que se fazia por interesses políticos, econômicos ou sociais), de forma a aumentar tensões na relação familiar. E perante esta

situação de dependência, o jovem era considerado “vagabundo” e não possuía liberdade de escolha, assemelhando-se aos criados. Os plenos direitos estavam nas mãos do chefe de família e dos “mestres”. A sociedade medieval educava aos seus moldes conforme seus interesses, tal qual foi mencionado anteriormente na abordagem de Carlos Rodrigues Brandão a respeito das hierarquias sociais que envolveram o percurso da história da educação.

Com o decorrer da história, a educação passou por transformações, acompanhadas da mentalidade da sociedade mediante surgimentos de teorias de estudiosos que se ocuparam em pesquisar a fundo os aspectos que antes não eram considerados. Com a mudança de paradigmas, mentalidade e tecnologias, as relações sofreram modificações, também, quanto sua forma de ver a educação. Dentre essas novas formas de pensar a educação, surge a preocupação sobre para quê e como a criança deveria ser educada. Podemos achar em Immanuel Kant, o maior filósofo de sua época, um exemplo deste tipo de ideia. Para Kant (1999), desde cedo a criança deveria ser educada para que pudesse se adequar à sociedade:

(...)As crianças são mandadas cedo à escola, não para que aí aprendam alguma coisa, mas para que aí se acostumem a ficar sentadas tranquilamente e a obedecer pontualmente àquilo que lhes é mandado, afim de que no futuro elas não sigam de fato e imediatamente cada um de seus caprichos. (KANT, 1999, p. 442).

No Brasil, na década de 30 (Século XX), ocorriam lutas hegemônicas envolvendo relações de poder entre a classe dominante, Igreja Católica e setores liberais, progressistas e de esquerda. A educação primária, indício da educação básica tal como é na atualidade, ganhava de fato atenção, e surgiu de diversas questões ideológicas que implicaram em reivindicações para a oferta do ensino primário público. Acerca disso Bittar e Bittar (2012) afirmam que:

A educação, por exemplo, foi palco de manifestações ideológicas acirradas, pois, desde 1932, interesses opostos vinham disputando espaço no cenário nacional: de um lado, a Igreja Católica e setores conservadores pretendendo manter a hegemonia que mantinham historicamente na condução da política nacional de educação; de outro, setores liberais, progressistas e até mesmo de esquerda, aderindo ao ideário da Escola Nova, propunham uma escola pública para todas as crianças e adolescentes dos sete aos 15 anos de idade.(BITTAR; BITTAR, 2012, p. 158)

A partir deste momento de transformações, as leis foram sofrendo alterações no sentido de ampliar o debate acerca do acesso, entre tantas outras finalidades do ensino primário brasileiro, passando por diversas reformas incorporando-se à oferta do ensino. Segundo Bittar e Bittar (2012):

(...)terminada a ditadura Vargas, fato que coincidiu com o final da Segunda Guerra Mundial, o Brasil editou a sua quarta Constituição republicana (1946), que consagrou os direitos e garantias individuais e assegurou a liberdade de pensamento. Demonstrando tendência progressista e aproximando-se da Constituição de 1934 e dos princípios ‘do Manifesto de 1932’, essa Constituição reafirmou o direito de todos à educação, obrigatoriedade e gratuidade do ensino

primário. Esses princípios progressistas, no entanto, não garantiram a universalização sequer da escola primária para todas as crianças brasileiras, ou seja, a sequência de reformas que vimos, especialmente nos seus aspectos mais democráticos, pouco saía do papel (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 160).

Em 1962, o Conselho Federal de Educação foi fundado para responder às questões relacionadas à educação. Posteriormente, foram estabelecidos alguns parâmetros para a oferta do ensino primário, obedecendo aos padrões estabelecidos em lei, como aponta Romanelli (1986):

Em 12 de fevereiro de 1962, era instalado o Conselho Federal de Educação. Em setembro do mesmo ano, esse Conselho aprovava o seu Plano Nacional de Educação para o período 1962/1970. (...) eram metas, então para serem executadas até 1970:

1. Ensino Primário- matrícula até a quarta série de 100% da população escolar de 12 a 14 anos.
2. Ensino Médio- matrícula de 30% da população escolar de 11/12 a 14 anos, nas duas primeiras séries do ciclo ginásial; matrícula de 50% da população escolar, de 13 a 15 anos, nas duas últimas séries do ciclo ginásial; e matrícula de 30% da população, de 15 a 18 anos, nas séries do ciclo colegial.
3. Ensino Superior- expansão da matrícula até a inclusão, pelo menos, da meta dos que terminam o curso colegial. (ROMANELLI, 1986, p. 185).

Posterior ao período da criação do Conselho Federal de Educação e ao longo do período de ditadura militar, houve outra mudança significativa que ampliava a duração do ensino primário passando de quatro para oito anos, tal qual afirmam Bittar e Bittar (2012):

Tendo feito a Reforma ‘antes que outros a fizessem’, expressão que indicava o temor dos militares quanto à força do movimento estudantil da época, a ditadura militar editou também a reforma do ensino fundamental conhecida como Lei n. 5.692, de 1971, transformando o antigo curso primário, de quatro anos, e o ginásio, também de quatro anos, em oito anos de escolaridade obrigatória mantida pelo Estado, isto é, o ensino de primeiro grau que duplicou os anos de escolaridade obrigatória. (BITTAR; BITTAR, 2012, p. 162).

Podemos entender que a educação primária passou por diversas modificações a partir de acréscimos e mudanças qualitativas, desde a oferta até o seu tempo de duração, algo que continua em constante mudança na atualidade. Partindo disto, vamos nos ater a enfatizar as mudanças atuais para então seguirmos com o estudo. Sabendo sobre a lei de oferta, gratuidade, obrigatoriedade e tempo de duração, podemos ver que recentemente o ensino fundamental, antes chamado de “ensino primário”, sofreu alterações e mais especificamente no que diz respeito à idade de ingresso e à ampliação de sua duração, como aponta Brandão (2010):

Na verdade, o Art. 32 já foi alterado duas vezes. A primeira, pela Lei nº 11.114, de 16 de maio de 2005, que alterou a idade inicial de ingresso no ensino fundamental, rebaixando-a de 7 para 6 anos, mas que mantinha a duração total do ensino em oito anos. A segunda, pela Lei nº 11.274, de fevereiro de 2006 que, além de permitir o ingresso ao ensino fundamental aos 6anos de idade, aumentou para nove anos a duração total deste nível de ensino. (BRANDÃO, 2010, p. 87).

Neste tópico, percorremos alguns pontos principais em relação a história da educação desde sua concepção, compreendendo sua trajetória desde a falta de importância da criança, até a história da educação no Brasil, com o surgimento da base legislativa, conquistada com reivindicações. Foram abordados desde o surgimento da primeira constituição que abarca o ensino primário, hoje chamado de “Ensino Fundamental”, até as alterações mais recentes com leis vigentes.

A partir do exposto anteriormente, sobre a idade de inserção da criança no ensino fundamental, podemos concluir que o aluno do ensino fundamental está situado na faixa etária de 7 a 12 anos, sendo então considerado criança mediante ao que afirma o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) através do Art. 2º na Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990: “Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até 12 anos de idade incompletos, e adolescente aquele entre doze e dezoito anos de idade.” (BRASIL, 1990).

Sabendo das noções históricas até o momento legislativo atual, que regem o ensino fundamental, faz-se necessário conhecer de forma mais próxima esse aluno que compõe o ensino fundamental, compreendendo que este aluno é considerado criança perante a lei, sendo este assunto apresentado no próximo tópico sobre a concepção de infância.

1.3 Concepção de infância

Depois de compreender as formas legais que regem o ensino fundamental, vamos verificar o surgimento da preocupação com a criança desde a construção do ideário de infância até o que está posto na atualidade. Assim, mais adiante entenderemos, através da psicologia, como funcionam suas estruturas psicológicas relacionadas ao desenvolvimento e à aprendizagem.

Para além dos aspectos legislativos, podemos observar a criança em seus aspectos históricos no que diz respeito ao surgimento da infância, evidenciando o início de uma separação, acompanhado de novos interesses e influências da época, de acordo com a mentalidade dos séculos XIX e XX. Segundo o qual Aries (1986) afirma:

Começou então um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) que se estenderia até nossos dias e ao qual se dá o nome de escolarização. Essa separação- e essa chamada à razão- das crianças dever ser interpretada como uma das fases do grande movimento de moralização dos homens promovido pelos reformadores católicos ou protestantes ligados à Igreja, às leis ou ao Estado. Mas ela não teria sido realmente possível sem a cumplicidade sentimental das famílias, e esta é a segunda abordagem do fenômeno que eu gostaria de sublinhar. A família tornou-se o lugar de uma afeição necessária entre os cônjuges e entre pais e filhos, algo que ela não era antes. Essa afeição se expressou sobretudo através da importância que se passou a atribuir a educação. Não se tratava mais apenas de estabelecer os filhos em função dos bens e da honra. Tratava-se de um sentimento inteiramente novo: os pais se interessavam pelos

estudos de seus filhos e os acompanhavam com uma solicitude habitual nos séculos XIX e XX, mas outrora desconhecida. (ARIES, 1986, p.11-12).

Com o decorrer da história, como vimos anteriormente, a criança passou a ser levada em consideração no aspecto social, e partir disto surgem estudos que investigam a respeito do comportamento infantil. Com essa ideia de criança, surge a necessidade de explicar o comportamento do homem sob a influência de sua infância. Nesse sentido, novamente Kant (1999) nos auxilia na compreensão de que o homem é um ser que necessita de disciplina e de instrução desde cedo, visto que, em face da ausência de disciplina, este homem está, quanto a sua natureza biológica, inclinado a seguir seus próprios desejos, caso não ocorra o ensinamento de leis ou padrões morais. Sendo assim, afirma que:

A disciplina é o que impede ao homem de desviar-se do seu destino, de desviar-se da humanidade, através das suas inclinações animais. Ela deve, por exemplo, contê-lo, de modo que não se lance ao perigo como um animal feroz, ou como um estúpido. (KANT, 1999, p. 442).

Kant, vai além de sua compreensão sobre a “selvageria” e a necessidade de disciplina e nos aponta que as crianças iriam cedo para a escola para pudessem ser “domesticadas”. E esta educação nada estava relacionada ao ensino de qualquer coisa a ser aprendida, para além da competência de torna-la “civilizada” (obedientes às leis e comportamentos da sociedade). (KANT, 1999, p. 13).

Ao longo do percurso da história da educação, constatamos que não existia um conceito de infância, mas que houveram mudanças de mentalidade da sociedade, influências religiosas e científicas, etc. que deram início a um novo entendimento acerca da criança. Não obstante, a concepção de criança transformou-se da mentalidade de apenas “domesticação”, para a ideia de educar para além de valores, compreendendo essa criança como um ser histórico e social, como afirma Azevedo (2013):

O desenvolvimento de pesquisas na área [da educação] contribuiu de forma significativa para que se começasse a construir outro olhar sobre a criança, reconhecendo-a como um ser histórico e social, inserida em uma determinada cultura, um ser em desenvolvimento, que já faz parte da sociedade, que já é cidadã. (AZEVEDO, 2013, p. 67).

Se por um lado na Idade Média a criança não possuía importância, agora ela passa a ser alvo de preocupação, sendo valorizada como um ser histórico e social. Dito isto, cientes da contemplação da criança perante a lei assim como o conhecimento sobre sua natureza humana e histórico-social, adiante vamos conhecer sobre suas estruturas psicológicas, mediante uma abordagem de características e aspectos de seu desenvolvimento e aprendizagem.

1.4 Desenvolvimento e aprendizagem

Após a compreensão sobre o surgimento e transformação do conceito de infância, daremos início a uma abordagem sobre como ocorre o desenvolvimento psicológico e a aprendizagem na criança. E para tratar desse tema, veremos brevemente como alguns grupos de teóricos compreendiam esse desenvolvimento psicológico, até finalmente chegarmos aos pensamentos de Vigotsky para compreender sua forma de conceber a aprendizagem e o desenvolvimento.

Vale elucidar que as pesquisas em torno da psicologia da criança sofreram modificações ao passo que surgiam novas formas de ver o desenvolvimento psicológico. Estas novas perspectivas surgiram em superação e/ou acréscimo às ideias anteriores.

Considerando isto, Goulart (1999) expõe um traçado teórico realizado por Piaget a respeito de como ocorre o conhecimento. Um primeiro grupo de teóricos representado por Noam Chomsky e Kourad Lorenz, consideraram que o conhecimento é pré-formado, ao afirmar que já nascemos com as estruturas do conhecimento e essas estruturas se atualizam ao passo que nós nos desenvolvemos.

Em contrapartida a esse tipo de pensamento surge outro grupo de teóricos, representados por J. B. Watson e B. F. Skinner, que partem do pressuposto de que o conhecimento se origina e evolui à medida em que o sujeito acumula experiência. Dessa forma, consideraram que a criança poderia ser transformada naquilo que quisessem, pensando nesta criança como uma “tábula rasa”, ou seja, como um sujeito que está predisposto a aprender tudo o que lhe for atribuído.

Após expor estas teorias, Piaget discorda delas ao admitir que o conhecimento é resultado da interação do sujeito com o ambiente e com isso a criança constrói o seu modelo de mundo com o decorrer do processo de desenvolvimento. Portanto, considera que o homem constrói o seu conhecimento na interação com o ambiente. Piaget utiliza os conceitos de assimilação, acomodação e adaptação para tratar deste processo. Goulart (1999), explica estes conceitos, de forma resumida, sendo:

A assimilação é a incorporação de um novo objeto ou ideia à que já existe, ou seja, o esquema que a Criança possui. A acomodação implica na transformação do organismo para poder lidar com o ambiente; diante de um novo objeto ou nova ideia a criança modifica seus esquemas adquiridos anteriormente. A adaptação representa neste grupo, a maneira pela qual o organismo estabelece um equilíbrio entre assimilação e acomodação, adaptando-se continuamente às imposições feitas pelo ambiente. (GOULART, 1999, p. 134).

Para compreender melhor o pensamento de Piaget, precisamos saber que a base de suas conclusões está firmada nos estudos da epistemologia genética. Sendo que que Piaget explica que a epistemologia genética se preocupa em:

[...] determinar como o conhecimento atinge o real, portanto quais as relações entre o sujeito e o objeto. [...] A primeira regra da epistemologia genética é, pois, uma regra de colaboração: sendo o problema o de estudar como aumentam os conhecimentos, temos então, em cada questão

particular, de fazer cooperar psicólogos que estudam o desenvolvimento como tal, lógicos que formalizam as etapas ou estados de equilíbrio momentâneo deste desenvolvimento e especialistas da ciência, que se dedicam ao domínio considerado. (PIAGET, 1978, p.14).

Com este direcionamento em seus estudos, Piaget discute sobre três fatores gerais que constituem o desenvolvimento mental da criança. Sendo o primeiro o Crescimento orgânico maturação no sentido do sistema nervoso e sistemas endócrinos; o segundo, a função do exercício e da experiência na ação realizada sobre os objetos; o terceiro, e último fator, é o das interações e transmissões sociais, afirmando que a ação social é ineficaz na ausência da assimilação. (PIAGET, 1978, p. 130-132)

Posterior aos pressupostos de Jean Piaget, surge a teoria psicológica de Lev Semynovitch Vigotsky, após o término da Revolução de Outubro de 1917. Goulart (1999, p. 168-169) fala que o propósito dos soviéticos era de buscar soluções para os problemas políticos e sociais pelo qual a Rússia passava. Nesse contexto de pós-guerra surgem as possíveis soluções para as mudanças nas bases educacionais do país, a fim de potencializar as capacidades educacionais da população de acordo com os vários ideais marxistas. (GOULART, 2003, p.168 e 169)

Vigotsky discorre no livro Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem sobre os estudos de alguns grupos de teóricos a respeito da aprendizagem. Cabe explicar que Vigotsky faz seus contrapontos a cada um tipo de explicação feitas por estes teóricos, porém nos interessa mostrar que houve um grupo específico que é importante apresentar. Este grupo, representado por Piaget, compreende, além de vários outros pressupostos, que a aprendizagem ocorre de forma independente ao desenvolvimento. Apresenta, portanto, que o desenvolvimento e a maturação são pressupostos e não o resultado da aprendizagem. Com isso Vigotsky afirma que:

Segundo estas teorias, a aprendizagem é um processo exterior, paralelo, de certa forma, ao processo de desenvolvimento da criança, mas que não participa ativamente neste e não o modifica absolutamente: a aprendizagem utiliza os resultados do desenvolvimento, em vez de se adiantar ao seu curso e de mudar a sua direção. Um exemplo típico desta teoria é a concepção – extremamente completa e interessante– de Piaget, que estuda o desenvolvimento do pensamento da criança de forma completamente independente do processo de aprendizagem. [...] ou seja, [depreende-se] de que este processo de desenvolvimento é independente daquele que a criança aprende na escola. (VIGOTSKY, 2014, p.103).

Com isto, Vigotsky refuta esta teoria através de vários exemplos e argumentos, ao dizer que a aprendizagem não deve ser vista como algo independente do desenvolvimento. Visto que os conhecimentos da criança não são independentes de suas experiências e cultura. Por conseguinte, o teórico mostra como o desenvolvimento das funções psicointelectuais superiores, na infância, é influenciado pelo processo de aprendizagem em seu conjunto. Concorda, dessa forma, que:

Considerada deste ponto de vista, a aprendizagem não é, em si mesma, desenvolvimento, mas uma correta organização da aprendizagem da criança conduz ao desenvolvimento mental, ativa todo um grupo de processos de desenvolvimento, e esta ativação não poderia produzir-se sem a aprendizagem. Por isso, a aprendizagem é um momento intrinsecamente necessário e universal para que se desenvolvam na criança essas características humanas não-naturais, mas formadas historicamente. (VIGOTSKY, 2014, p.115).

Vimos como ponto de partida a explicação das ideias de certos grupos de teóricos. Agora, vamos observar que Vigotsky apresenta sua teoria psicológica sobre o desenvolvimento da linguagem como uma forma de constatar a ideia de que as funções psicointelectuais superiores (funções sociais que o homem aprende), acontecem em dois momentos. Primeiro na comunicação entre a criança e as pessoas em sua volta, e em segundo convertido em linguagem interna transformando-se em função mental interna. (VIGOTSKY, 2014, p. 114).

Com isso, concluiu que o desenvolvimento ocorre em dois níveis e uma zona que separa estes níveis. O primeiro nível é determinado como Nível de desenvolvimento real e o segundo como Nível de desenvolvimento potencial, e a zona de desenvolvimento proximal. Segundo os quais Vigotsky (2007) explica que:

O primeiro nível pode ser chamado nível de desenvolvimento real, isto é, o nível de desenvolvimento das funções mentais da criança que se estabeleceram como resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados.[E zona de zona de desenvolvimento proximal] [...] é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.(VIGOTSKY, 2007, p. 95 a 97).

Precisamos nos atentar a algumas mudanças nos termos utilizados nas novas traduções que foram realizadas diretamente do idioma russo, visto que as traduções feitas da língua inglesa, continham uma tradução infiel ao que Vigotsky demonstrou. Nas traduções realizadas a partir do idioma russo, o que era definido por “zona de desenvolvimento proximal” passa a ser denominado “zona de desenvolvimento imediato”, e o que se concebia por “nível de desenvolvimento real” passa a ser “nível de desenvolvimento atual”. Vejamos a mesma explicação da citação anterior de Vigotsky (2004), na nova tradução corrigida contida no livro *Psicologia Pedagógica*:

A zona de desenvolvimento imediato da criança é a distância entre o nível de seu desenvolvimento atual, determinado com o auxílio de tarefas que a própria criança resolve com independência, e o nível do possível desenvolvimento, determinado com o auxílio de tarefas resolvidas sob a orientação de adultos em colaboração com colegas mais inteligentes. (VIGOTSKY, 2004, p.502).

Mesmo o papel do mediador (adulto ou pessoa com maior conhecimento), está em ajudar a criança a desenvolver suas potencialidades, ou seja, criando ferramentas para que ocorra a aprendizagem. E é

nesse sentido que podemos pensar sobre como nós, quanto professores, pais ou sociedade, podemos pensar a formação de leitores para a criança do Ensino Fundamental. E depois de compreender que o desenvolvimento psicológico da criança também é impulsionado pela aprendizagem, com grande auxílio da mediação. Veremos no próximo capítulo a relação dessa formação de leitores com a mediação. Vamos buscar responder às principais questões: “O que é a formação do leitor?”, “Qual o lugar que a poesia ocupa nesse processo de formação de leitores?”.

1.5 A leitura e a formação do leitor

A formação de leitores torna-se uma prática social em consonância com o surgimento da ideia de valorização da família, a partir do século XVIII, no contexto europeu, durante o regime Absolutista. Segundo Lajolo e Zilberman (1998), essa mudança no conceito de família, foi necessária para que a leitura se expandisse. E também com a consequência da modernidade, a família passou a ser despolitizada e assumiu a sua identidade própria. Isto intensificou o gosto pela leitura, visto que a família que praticava a leitura, em seu cotidiano, era “bem vista” segundo o padrão de comportamento (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998). No Brasil, a leitura ainda não era uma prática tão comum, porém estávamos absorvendo aos poucos, inicialmente, sob domínio das classes abastardas e dos estudiosos:

Só por volta de 1840 o Brasil do Rio de Janeiro, sede da monarquia, passa a exibir alguns dos traços necessários para a formação e fortalecimento de uma sociedade leitora: estavam presentes os mecanismos mínimos para a produção e circulação da literatura, como tipografias, livrarias e bibliotecas (LAJOLO; ZILBERMAN, 1998, p. 18).

Percebemos as mudanças da prática da leitura como prática social, assim como sua evolução no que diz respeito à concepção de leitor. E a partir dessas mudanças, pensamos em responder a outros questionamentos que nos faça compreender melhor as práticas da leitura nas escolas e como promover a leitura entre os alunos. Aguiar e Martha nos falam sobre a importância da leitura, assim como a escrita, de forma corriqueira no ambiente educacional:

Certamente, a existência de práticas letradas numa sociedade configura fato imprescindível para que a leitura e a escrita sejam efetuadas. Consequentemente, a presença de escolas, bem como de outras formas de letramento de outros espaços sociais, além dos aspectos políticos que articulam os processos de escolarização são importantes elementos que fazem mediação entre o circuito autores/obras/público (AGUIAR; MARTHA, 2016, p. 240).

Com isso passamos a ver que este leitor é cercado por outros elementos que constituem a prática da leitura. E a partir desta compreensão, podemos pensar em tudo o que envolve este universo tão vasto. Martins nos ajuda a entender melhor isto, ao dizer que:

Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre experiências e a tentar resolver os problemas que nos apresentam, aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam a ler tudo e qualquer coisa (MARTINS, 2006 p.17)

A prática letrada, mencionada por Aguiar e Martha, nos sugere o conceito de “letramento”. Com isso vemos que, neste momento, nos remetemos às palavras “Alfabetização” e “Letramento”. Porém, estes termos carecem de esclarecimento para que entendamos a relação deles com a leitura e a formação de leitores, além de relacionar com a literatura infantil e de forma mais específica com a poesia. Podemos esclarecer estes conceitos através do livro Letramento: um tema em três gêneros. Neste livro, Magda Soares aborda a origem da palavra “Letramento” e ainda nos explica que a diferença em relação ao conceito de “Alfabetização”. No qual nos expõe que Letramento é:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. [...] ‘um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2006, p. 39- 40).

Logicamente, não esquecemos a problemática político-pedagógica que envolve os termos “alfabetização” e “letramento”. No Brasil, principalmente, há muitas críticas no emprego dos termos em alguns contextos. Enquanto o conceito de letramento pode ser entendido como uma estratégia de compensação, o conceito de alfabetização é, muitas vezes, considerado um processo meramente instrumental, historicamente difícil de universalizar e de ser empregado de modo socialmente significativo.

Nesse caso, a ideia de formação de leitor se amplia diante dos problemas que envolvem o letrar e o alfabetizar. Se entendermos esse último como um processo centrado na instrumentalização do sujeito quanto à estrutura da língua, e se pensarmos o segundo como sendo o processo de uso da leitura e da escrita como prática social, podemos dizer que a formação de leitor é um processo que começa antes e vai para além dos dois primeiros. Não basta ser alfabetizado e letrado, é preciso ter a leitura e a escrita como práticas essenciais na vida, sentir a necessidade do convívio com o ato de ler, perceber sua importância não apenas como função de alguma coisa prática, mas uma construção ontológica.

É certo que é possível encontrar muitos indivíduos que, apesar de terem sido muito bem alfabetizados e letrados, usaram da cultura escrita diariamente em suas profissões e Quando começamos a organizar os conhecimentos adquiridos, a partir das situações que a realidade impõe e da nossa atuação nela; quando começamos a estabelecer relações entre experiências e a tentar resolver os problemas que

nos apresentam, aí então estamos procedendo leituras, as quais nos habilitam a ler tudo e qualquer coisa (MARTINS, 2006 p.17).

A prática letrada, mencionada por Aguiar e Martha, nos sugere o conceito de “letramento”. Com isso vemos que, neste momento, nos remetemos às palavras “Alfabetização” e “Letramento”. Porém, estes termos carecem de esclarecimento para que entendamos a relação deles com a leitura e a formação de leitores, além de relacionar com a literatura infantil e de forma mais específica com a poesia.

Podemos esclarecer estes conceitos através do livro Letramento: um tema em três gêneros. Neste livro, Magda Soares aborda a origem da palavra “Letramento” e ainda nos explica que a diferença em relação ao conceito de “Alfabetização”. No qual nos expõe que Letramento é:

Resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais de leitura e escrita. [...] ‘um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita (SOARES, 2006, p. 39- 40).

Logicamente, não esquecemos a problemática político-pedagógica que envolve os termos “alfabetização” e “letramento”. No Brasil, principalmente, há muitas críticas no emprego dos termos em alguns contextos. Enquanto o conceito de letramento pode ser entendido como uma estratégia de compensação, o conceito de alfabetização é, muitas vezes, considerado um processo meramente instrumental, historicamente difícil de universalizar e de ser empregado de modo socialmente significativo.

Nesse caso, a ideia de formação de leitor se amplia diante dos problemas que envolvem o letrar e o alfabetizar. Se entendermos esse último como um processo centrado na instrumentalização do sujeito quanto à estrutura da língua, e se pensarmos o segundo como sendo o processo de uso da leitura e da escrita como prática social, podemos dizer que a formação de leitor é um processo que começa antes e vai para além dos dois primeiros. Não basta ser alfabetizado e letrado, é preciso ter a leitura e a escrita como práticas essenciais na vida, sentir a necessidade do convívio com o ato de ler, perceber sua importância não apenas como função de alguma coisa prática, mas uma construção ontológica.

É certo que é possível encontrar muitos indivíduos que, apesar de terem sido muito bem alfabetizados e letrados, usaram da cultura escrita diariamente em suas profissões e dominarem as estruturas dos textos para seu bom uso, ainda assim, são indivíduos que não gostam de ler. O leitor é mais do que alguém que consegue extrair do texto um sentido coerente; mais do que aquele que é capaz de redigir textos organizados, críticos e profundos. O verdadeiro leitor tem gosto pela leitura, à procura como fonte de prazer e entende a falta cultural que ela pode fazer na sua vida.

2 A poesia na formação de leitores

Essa parte do trabalho nos instiga a responder a questão “quais experiências poéticas devemos proporcionar às crianças em sala de aula?”. Com isso, partiremos da compreensão de que poesia e educação são termos que se juntam e que geram inúmeras controvérsias. Primeiro, pela dificuldade de se definir teoricamente o que seria a poesia como vimos anteriormente. Em segundo lugar, pelo modo como a poesia, e a literatura em geral, é concebida no âmbito escolar.

a. A escolarização da poesia

A visão de Magda Soares sobre a escolarização da literatura e de Todorov sobre a forma como se trabalha o texto literário na escola são os melhores exemplos dessa crítica. Soares resume em duas formas a entrada do texto literário no espaço escola:

Numa primeira perspectiva, podem-se interpretar as relações entre escolarização, de um lado, e literatura infantil, de outro, como sendo a apropriação, pela escola, da literatura infantil: nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual a escola toma para si a literatura infantil, escolariza-a, didatiza-a, pedagogiza-a, para atender a seus próprios fins — faz dela uma literatura escolarizada. Uma segunda perspectiva sob a qual podem ser consideradas as relações entre escolarização, de um lado, e literatura infantil, de outro, é interpretá-las como sendo a produção, para a escola, de uma literatura destinada a crianças: nesta perspectiva, analisa-se o processo pelo qual uma literatura é produzida para a escola, para os objetivos da escola, para ser consumida na escola, pela clientela escolar — busca-se literatizar a escolarização infantil. (SOARES, 2011, p. 7).

A autora acrescenta que nos dois casos a literatura é subutilizada. No caso específico da poesia, Soares entende que ela é “quase sempre descaracterizada: ou se insiste apenas em seus aspectos formais — conceito de estrofe, verso, rima, ou, o que é mais frequente, se usa o poema para fins ortográficos ou gramaticais” (SOARES, 2011, p. 17). De fato, o texto poético, por suas peculiaridades que o torna diferente das narrativas, causa certo desconforto ao professor. Por um lado, alguns professores caem no equívoco de que nos fala Soares, transformando o trabalho com a poesia em mero esquema de apreensão estrutural da língua. Por outro lado, trata-se a poesia como mero instrumento de entretenimento, principalmente nos primeiros anos de escolarização.

Com esse tipo de abordagem, corremos o risco de compreender a poesia escolarizada como uma função reduzida à estrutura e forma. No mesmo sentido, Cunha afirma que “quanto menor o número de elementos conceituais, quanto maior a exploração do sentimento e do sensorial, melhor será a acolhida entre as crianças”. A autora nos aponta alguns caminhos para desenvolver bons trabalhos com a poesia nas escolas, discorda da ideia de que deve haver uma inspiração poética para a criança e outra para o

adulto. Ela entende que devemos colher entre os grandes “poetas os poemas que maior ressonância encontrem no espírito infantil” (CUNHA, 2003, p. 119).

Seguindo os princípios apontados por Cunha, é preciso pensar num trabalho com a poesia onde o leitor inexperiente possa ser tocado em sua sensibilidade e em sua fantasia. O mediador de leitura poética só pode alcançar esses elementos quando compreende que faz parte do poético um conjunto de elementos extra-textuais que envolvem não somente a linguagem escrita. O trabalho com o corpo e a voz em sala de aula remete a uma consciência de elementos, com: ritmo, rima, entonação, expressão facial e corporal, todos os elementos essenciais que resultam em uma performance, na concepção de Zumthor (2007). O poder da palavra poética, às vezes se encontra mais na simplicidade do que no rebuscamento ou na retórica. A força da palavra se encontra na forma como ela surge ao leitor-ouvinte, tudo que envolve o contexto faz parte desse momento, em que o mediador consegue conjugar ação e subjetividade:

Considero, com efeito, a voz, não somente nela mesma, mas (ainda mais) em sua qualidade de emanção do corpo e que, sonoramente, o representa de forma plena. (...) Um certo número de realidades e de valores, assim revelados, aparecem identicamente envolvidos na prática da leitura literária. Daí o lugar central que dou à idéia de ‘performance’. (ZUMTHOR, 2007, p. 27, 28).

Quando o mediador utiliza os elementos necessários a uma boa experiência com a poesia, pode estar promovendo um verdadeiro encanto da criança com a poesia. Porém, é importante dizer que não cabe à escola formar poetas, mesmo que isso venha a acontecer. A função da escola é proporcionar ao aluno a experiência de criar e de expressar seu imaginário.

b. A contribuição da poesia na formação de leitores

A poesia não é somente uma das formas de realizar o objetivo de proporcionar a experiência de criar e expressar o imaginário, ela talvez seja a que faça isso com maior grau de liberdade, nas palavras de Ana Mariza Ribeiro Filipouski: “A poesia é uma das formas mais radicais que a educação pode oferecer de exercício de liberdade através da leitura, de oportunidade de crescimento e problematização das relações entre pares e de compreensão do contexto onde interagem” (FILIPOUSKI, 2006, p. 338).

Para tanto, cabe ao mediador organizar o tempo e o espaço para que a vivência com o texto poético se realize de forma ampla, alcançando as muitas dimensões sensoriais dos alunos. O ambiente favorável à leitura de textos poéticos é aquele onde a voz possa alcançar sua fonte de relevância. A leitura de textos poéticos não se traduz em práticas exaustivas de análise de textos. O prazer da leitura poética passa pela subjetividade do leitor, é uma experiência onde os alunos podem encontrar respostas para às suas inquietações, seus interesses e suas expectativas. Encontra-se em jogo, nesse percurso, a afirmação

de uma identidade sensível às provocações da palavra. A ampliação dessa experiência resulta na organização de um mundo interior, em que o leitor tem uma maior compreensão de suas emoções.

Assim sendo, a escola pode aprofundar no leitor a importante relação que deve haver entre o pensamento e as sensações, entre o racional e o emocional, instâncias que se envolvem intimamente na linguagem poética. Por isso, a importância durante a mediação de um espaço para a troca entre os próprios alunos, com práticas de criação coletiva e leitura silenciosa. A valorização de diferentes sentidos diante do texto pode revelar as preferências e visão de mundo de cada indivíduo. Explorar esse diálogo entre o leitor e o texto poético dando margem à liberdade para cada sujeito se posicione (positiva ou negativamente) é também uma forma de entender que a poesia se faz de ressonâncias intimistas.

A poesia, nesse caso, pode ser tratada como uma percepção do indivíduo, uma forma de refletir sobre o ser e o estar no mundo. Cria-se com a poesia, portanto, um diálogo ontológico que Octavio Paz definiu assim: “A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro” (PAZ, 1982, p.15).

O mundo circundante do leitor é despertado pela palavra poética. Na escola, estimulado pela musicalidade e pela ludicidade, a poesia incorpora e desenvolve novas experiências mentais e existenciais. O lirismo e a subjetividade são a marca desse processo de atração com a poesia. Por vezes centrado no mundo interior, outras vezes, remetendo ao contexto social, o texto poético traz a carga emocional para diferentes finalidades, pois se encontra no plano dos sentidos. É nesse sentido que Ângela Meyer Borba e Cecília Goulart entendem a formação do leitor:

Esse ser humano que carrega a leveza da infância ou a inquietude da adolescência precisa vivenciar, sentir, perceber a essência de cada uma das expressões que o tornam ainda mais humano. Portanto, é necessário rever o uso dessas expressões como pretexto para disciplinar o corpo, como, por exemplo, a utilização da música exclusivamente para anunciar a hora do lanche, da saída, de fazer silêncio, de aprender letras, de produzir textos, de ir ao banheiro... Sem permitir que crianças e adolescentes possam sentir a música em suas diferentes manifestações; sem dar a esses estudantes a possibilidade de se tornarem mais sensíveis aos sons dos cantos dos pássaros, à leveza dos sons de uma flauta, felizes ou surpresos diante do acorde alegre ou melancólico de um violão. (BORBA; GOULART, 2007, p. 10).

Nesse sentido, é fundamental que o trabalho do professor com a poesia seja contínuo, sem a preocupação intensa com os aspectos formais. É importante que ouça seus alunos, crie junto com eles, sonhe e transforme o ambiente da sala de aula. O texto poético não pode se prender a uma ideia do certo e do errado. Com a poesia não se pode fixar inteiramente em resultados imediatos. Precisamos perceber a sutileza nem sempre visíveis. Deve ser um trabalho diário e intenso, “é melhor ler diariamente um poema

com seus alunos do que realizar um festival de poesia e no resto do ano ela ser esquecida” (PINHEIRO, 2000, p. 30).

Considerações finais

Foram vários os temas trabalhados neste estudo. Vimos tanto os desdobramentos dos temas como educação e leitura na Europa e no Brasil, quanto o desenvolvimento da concepção de infância e sua valorização ao longo do tempo. E com isso, pudemos pensar na importância da criança do Ensino Fundamental relacionando com o trabalho pedagógico que auxiliará a mesma em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem.

Pudemos conhecer os conceitos de poesia, leitura, formação de leitores, dentre outros. E deles, devemos retirar a lição de que a poesia tem grande importância e contribuição na formação do leitor. Compreendemos o fato de que a experiência mediada, a partir de Vigotsky, promove a experiência literária que faz a criança progredir em seu desenvolvimento leitor através de características típicas da performance.

As escolas, no atual contexto em que vivemos, carecem de poesia. Embora disponham desse gênero literário em seus currículos, estão abrindo mão de um traço essencial da vida humana ao não levarem em conta as características básicas do texto poético. Obrigadas a organizar o que é importante na educação dos alunos, elas devem incluir a linguagem poética enquanto recurso dos mais encantadores no processo de formação, que visa o crescimento estético, crítico e literário do sujeito. Esses recursos devem observar a importância da poesia quanto voltada à tendência natural das crianças pelo novo (ABRAMOVICH, 1997, p. 94-98).

Precisamos promover práticas que valorizem a essência da poesia. E através dessas práticas, podemos suceder desencadear várias possibilidades de experiência literária com a preocupação na formação do leitor. Essas possibilidades devem ser repensadas na escola, seja nas aulas cotidianas, principalmente, ou por meio de projetos de poesia, oficinas e entre tantas outras experiências.

Em suma, a poesia vai além da forma, da estrutura e da indiferença. A poesia faz a criança ir além da forma e adentrar em um campo com diversas surpresas e descobertas. Por isso, o mediador, que tenha a poesia sob seu domínio, segundo o que vimos nos estudos de Paul Zumthor quanto ao uso da voz, precisa fazer da leitura do texto poético uma nova possibilidade de encantamento e vivência para a criança. Precisa fazer de cada experiência, um deleite nesse tão vasto e surpreendente universo da poesia.

Referências:

ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura infantil**: gostosuras e bobices. São Paulo: Scipione, 1997.

AGUIAR, Vera Teixeira de; MARTHA, Alice Áurea Penteadó. (Org.). **Territórios da leitura:** da literatura aos leitores. São Paulo: Cultura Acadêmica; Assis, SP: Associação Núcleo Editorial Proleitura (ANEP), 2006.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família.** 2 ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986.

ARISTÓTELES. **Arte retórica e arte poética.** 15. ed. Trad. Antônio Pinto de Carvalho. São Paulo, Rio de Janeiro: Ediouro, 2003.

AZEVEDO, Heloisa Helena Oliveira de. **Educação Infantil e formação de professores:** para além da separação cuidar-educar. 1ª Ed. São Paulo. Editora Unesp, 2013.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação.** 49ª reimpr. da 1 Ed. de 1981. São Paulo: Brasiliense, 2007, p. 27.

BRANDÃO, Carlos da Fonseca. **LDB passo a passo:** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96 comentada e interpretada, artigo por artigo. 4 ed. Rev. e ampl. São Paulo: Avercamp. 2010.

BORBA, Ângela Meyer; GOULART, Cecília. **As diversas expressões e o desenvolvimento da criança na escola.** 2. ed. Brasília: MEC, 2007.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990. Estabelece parâmetros para o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), 1991. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13441.htm> Acesso em: 25 de mar de 2019.

BRASIL. LDB: **Lei de diretrizes e bases da educação nacional.** Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017. 58 p.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1995. **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília,1996b. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm> Acesso em: 22 de mar de 2019.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia.** São Paulo: UNESP, 1999

CASTRO, Manuel Antônio de; et al. **Convite ao pensar.** Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2014.

CUNHA, Maria Antonieta Antunes. **Literatura infantil:** teoria e prática. 18. ed. São Paulo: Ática, 2003.

FILIPOUSKI, Ana Mariza Ribeiro. **Literatura juvenil.** São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

GOULART, Iris Barbosa. **Psicologia da Educação:** Fundamentos Teóricos e Aplicações à Prática Pedagógica. 6ª Ed. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

KANT, Immanuel. **Sobre a pedagogia.** Tradução de Francisco Cock Fontanella. 2ª Ed. Piracicaba: Editora Unimep, 1999.

LAJOLO, Marisa. **O que é Literatura.** 17. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1995.

- LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **A Formação da leitura no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1998.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados. São Paulo. Editora Atlas, 2011, 7 ed.
- MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura**. Coleção primeiros passos. São Paulo: Brasiliense. 2006.
- PAIXAO, Fernando. **O Que é poesia**. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- PAZ, Otávio. **O Arco e a Lira**. Tradução: Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.
- PIAGET, Jean. **Psicologia e epistemologia**: por uma teoria do conhecimento. 2.ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1978.
- PINHEIRO, Hélder. **Poesia na sala de aula**. 2.ed., João Pessoa: Idéia, 2002.
- ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1986.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo. Editora Cortez, 2007.
- SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2. Ed. São Paulo: Autêntica 2006.
- SOARES, Magda. A escolarização da literatura infantil e juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy Alves Martins; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (organizadoras). **Escolarização da leitura literária**. 2a ed., 3a reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.
- VIGOTSKY, L. S.; COLE, Michael (Org.). **A Formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VIGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTE'EV, Aleksei Nikolaevich. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 13. ed. São Paulo: Ícone, 2014.
- VIGOTSKY, L. S. **Psicologia pedagógica**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- ZUMTHOR, Paul. **Introdução à poesia oral**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Cosac Naify, 2007.
- ZUMTHOR, Paul. **A Letra e a voz**: a 'literatura' medieval. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Recebido em: 20/06/2019
Aprovado em: 30/07/2019