

**Poesia, crianças e seus professores: experiências estéticas possíveis**

**Poetry, children and their teachers: possible aesthetic experiences**

**La poesía, los niños y sus maestros: posibles experiencias estéticas**

**DOI [10.29327/2283270.1.4-9](https://doi.org/10.29327/2283270.1.4-9)**

**Rosilene de Fátima Koscianski da Silveira<sup>1</sup>**

## Artigo Científico

**Linha de Pesquisa: Prática Pedagógica, Currículo e Formação de Professores**

### RESUMO

A presente escrita tem como objetivo refletir sobre a mediação da leitura poético-literária com a criança, destacando a importância do letramento literário na escola do ensino fundamental. Parte do princípio de que esta mediação requer um olhar atento para os critérios de escolha tanto de livros/escritores/poetas, quanto das estratégias de ação que pautam as propostas de leitura; requer uma formação consistente e contínua do(a) professor(a) mediador(a) que lhe propicie compreensão teórica e vivência prática. Retoma os objetivos e questões problematizadas na pesquisa de doutorado em educação cujo foco está na relação *infância e poesia*, ambas vistas no sentido plural, a primeira como aquela que assume a autoria, cria e recria versos de modo brincante, a segunda como linguagem dinâmica e dialógica no sentido bakhtiniano que permeia e atribui sentido às experiências humanas. O texto apresenta primeiramente algumas reflexões conceituais retomando o conceito de poesia e de literatura, o conceito de infância e, em seguida trata da mediação da leitura poética com a criança, problematizada a partir da expressão “aula de poesia”. A terceira parte é dedicada ao encontro da poesia com o(a) professor(a) da criança, refletindo sobre a *autoria narrativa* na formação docente de modo geral e, no curso de Pedagogia em particular.

**Palavras-chave:** Poesia. Infância. Mediação poético-literário.

### ABSTRACT

This writing aims to reflect on the mediation of poetic-literary reading with the child, highlighting the importance of literary literacy in elementary school. It starts from the principle that this mediation requires a close look at the criteria for choosing both books/writers/poets, and the action strategies that guide the reading proposals; it requires a consistent and continuous training of the mediating teacher that provides theoretical understanding and practical experience. It resumes the objectives and questions problematized in the doctoral research in education whose focus is on the relationship between childhood and poetry, both seen in the plural sense, the first as the one that assumes authorship, creates and recreates verses in a playful way, the second as a dynamic language and dialogic in the Bakhtinian sense that permeates and gives meaning to human experiences. The text first presents some conceptual reflections, briefly returning to the concept of poetry and literature, the concept of childhood, and then deals with the mediation of poetic reading with the child, problematized from the expression “poetry class”. The third part is dedicated to the

<sup>1</sup> Mestre e Doutora em Educação – UNESC/ UFSC/Brasil, com Estágio de Investigação no CIEC/UMINHO/Braga/PT, graduada em Pedagogia – UnC, Campus Canoinhas/SC. Membro dos Grupos de Pesquisa: Literalise/UFSC, GIPPPGE/UPE e CIEC/UMINHO. Professora aposentada SED/SC, atua como professora no Ensino Superior. Autora e coautora de vários artigos e capítulos de livros no campo da Educação e coorganizadora de livros, entre os quais estão: *Poemas para todos os anos: os livros premiados pela FNLIJ (1992-2019)* e *Cartas gravadas: celebração da voz na formação docente*. E-mail: rosilenefks@yahoo.com.br

encounter between poetry and the child's teacher, reflecting on narrative authorship in teacher education in general and in the Pedagogy course in particular.

**Keywords:** Poetry. Infancy. Poetic-literary mediation.

## RESUMEN

Este escrito tiene como objetivo reflexionar sobre la mediación de la lectura poético-literaria con el niño, destacando la importancia de la alfabetización literaria en la escuela primaria. Parte del principio de que esta mediación requiere una mirada cercana a los criterios de elección tanto de libros/escritores/poetas, como de las estrategias de acción que orientan las propuestas de lectura; requiere una formación constante y continua del profesor mediador que proporcione comprensión teórica y experiencia práctica. Retoma los objetivos y cuestiones problematizadas en la investigación doctoral en educación cuyo foco está en la relación entre infancia y poesía, ambas vistas en sentido plural, la primera como la que asume autoría, crea y recrea versos de manera lúdica, la segunda como un lenguaje dinámico y dialógico en el sentido bakhtiniano que impregna y da sentido a las experiencias humanas. El texto presenta primero algunas reflexiones conceptuales, retomando brevemente el concepto de poesía y literatura, el concepto de infancia, para luego abordar la mediación de la lectura poética con el niño, problematizada a partir de la expresión "clase de poesía". La tercera parte está dedicada al encuentro entre la poesía y el maestro del niño, reflexionando sobre la autoría narrativa en la formación docente en general y en la carrera de Pedagogía en particular.

**Palabras clave:** Poesía. Infancia. Mediación poético-literaria.

## Primeiras palavras

[...]  
E é sempre o mesmo chão,  
a mesma poeira nos versos,  
a mesma peneira separando os grãos,  
a mesma infância nos devolvendo a palavra  
a mesma palavra devolvendo a infância.

E assim,  
sem lonjura,  
na mesma água  
riscaremos a palavra  
que incendeia a nuvem.

Mia Couto  
(COUTO, 2013 [s. p.])

A presente escrita intitulada: "Poesia, criança e seus professores: experiências estéticas possíveis" fundamentou a mesa de debate "Literatura e mediação: experiências estéticas possíveis" no VI Seminário Internacional de Literatura Infantil e Juvenil e Práticas de Mediação Literária – VI SELIPRAM: Mediação da leitura como arte dos (re)encontro, realizado em 2022<sup>2</sup>. O objetivo principal da mesa foi refletir sobre a mediação da leitura poético-literária de modo geral que, de minha parte, foi direcionada

<sup>2</sup> VI SELIPRAM - Realização do Literalise: Grupo de Pesquisa em Literatura Infantil e Juvenil e Prática de Mediação Literária, em 03 e 04 de outubro de 2022. na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, campus da Trindade, Florianópolis, SC.

para a criança e seus professores, refletindo especialmente acerca da importância do letramento literário a ser proposto e trabalhado na escola do ensino fundamental. A mediação da leitura literária nos espaços institucionalizados requer um olhar atento para os critérios de escolha tanto dos livros, escritores, poetas, quanto das estratégias de mediação que pautam as propostas de leitura, assim é fundamental pensar numa formação consistente e contínua do(a) mediador(a).

Esta escrita ganhou corpo e forma no movimento de retomar os objetivos e questões problematizadas na pesquisa de doutorado em educação, com foco na relação infância e poesia, ambas vistas no sentido plural, a primeira assumindo a autoria, criando e recriando versos, a segunda como linguagem dinâmica e dialógica na perspectiva bakhtiniana que, permeia e atribui sentido às experiências humanas. Assim, o texto foi organizado, primeiramente, a partir das reflexões defendidas na tese de doutorado com o exercício de retomar brevemente o conceito de poesia e de literatura ali destacados, o conceito de infância e, em seguida tratou da mediação da leitura poética com a criança, problematizada a partir da expressão “aula de poesia”. Na terceira parte, trata do encontro da poesia com o(a) professor(a) desta criança, refletindo sobre a *autoria narrativa* na formação docente de modo geral e, no curso de Pedagogia em particular.

### **Literatura-poesia: conceitos em diálogo**

Tratar da palavra poética é também situá-la no contexto da literatura. A poesia nasce com o ser humano. Melhor, nasce quando ele começa a “falar”. A poesia era a forma possível das manifestações estéticas dos povos da Antiguidade. Ela é o nosso ancestral em termos de linguagem, é intrínseca ao ser humano. É um tipo de discurso ou uma forma de linguagem que aciona os mecanismos desautomatizadores da linguagem cotidiana e a coloca numa posição de experiência estética, de expressão artística, afetiva e emocional, diferente da linguagem usual. A poesia possui uma multiplicidade de conceitos, alguns deles destacados na tese, a começar por sua etimologia. “Etimologicamente, a palavra poesia tem origem no grego *poiēsis*, e significa o “acto de fazer, de fabricar; criação” (MACHADO, 1977, p. 389). Para a mediação da poesia em sala de aula é importante a definição de Pedro Lyra (1986), acerca da diferenciação entre poesia e poema, para o autor o poema é caracterizado como texto escrito em versos, que depois de criado existe *per se*, ao alcance de qualquer leitor, mas a poesia só existe *em*

*outro ser*, ela precisa de outro ser para manifestar-se. Ela se manifesta especialmente no poema que captura e materializa essa substância imaterial (poética) que torna o texto literário, poético, capaz de aflorar as emoções do leitor.

A poesia evoca o “enquadramento” conceitual no campo literário e, embora isso pareça muito evidente, a história mostra que houve um espaço-tempo (teórico) em que literatura e poesia foram posicionadas (quase) em lados opostos. Uma foi entendida como natureza e outra como cultura, e assim se produziu uma antinomia entre a poesia e a literatura em meados do século XIX. Aguiar e Silva (1996) nos ajuda a perceber o modo pelo qual o conceito de literatura se estabelece e evolui, partindo de sua origem, e o entrelaçamento do conceito de poesia nesse movimento complexo. Vale aqui destacar que a poesia, tanto no seu sentido amplo de substância imaterial, quanto concretizada em poemas diversos, está presente na linguagem e bagagem cultural muito antes de elaborar-se uma compreensão conceitual segura acerca da literatura, cujas primeiras formulações datam do século XV.

O que é literatura? Qual a origem do conceito? Aguiar e Silva (1996) afirma que as mais relevantes acepções da palavra “literatura” passam pelo que ela representa e revelam a dificuldade em conceituá-la de modo incontroverso. Para o autor, é uma ilusão tentar conceituar por meio de uma breve fórmula a natureza e o âmbito da literatura, pois essas fórmulas se mostram sempre inexatas e insuficientes. Contudo, olhar para sua raiz histórica e para o percurso trilhado é o primeiro passo para nos aproximarmos da literatura e do que ela pode representar para uma sociedade letrada. Na descrição que faz da evolução semântica do termo, o autor nos mostra que este, “deriva historicamente, por via erudita, do lexema latino *litteratura*, o qual [...] foi decalcado sobre o substantivo grego *γραμματικη*” (p. 1, grifos do autor). Uma palavra que começa, quase ao mesmo tempo, a fazer parte de diversas línguas europeias, de forma bastante semelhante: no castelhano, *literatura*; no francês, *littérature*; no italiano, *letteratura*; no inglês, *literature*; entre outras. “Na língua portuguesa, encontramos documentado o lexema *literatura* num texto datado de 21 de março de 1510.” (p. 1).

Aguiar e Silva (1996, p. 2) também explica que: “O lexema complexo, derivado do radical *littera* – letra, caráter alfabético – significa saber relativo à arte de escrever e ler, gramática, instrução, erudição.” O significado era idêntico tanto para o termo latino

literatura quanto para as diferentes línguas europeias até o século XVIII. Do mesmo modo, os termos literatura, letras e belas-letras eram usados para designar conhecimento de modo geral, doutrina, erudição, e estavam relacionados tanto aos poetas, quanto aos gramáticos, filósofos, matemáticos, entre outros. Foi somente por volta de 1773 que os beneditinos de Saint-Maur publicaram a *Histoire littéraire de la France*, cujo adjetivo “literário” presente no título fazia menção a tudo o que estivesse relacionado com as ciências e com as artes. Até este momento, para referir-se à linguagem literária em específico, utilizavam-se palavras como poesia, eloquência, verso ou prosa.

A partir da segunda metade do século XVIII, segundo Aguiar e Silva (1996), é que o conceito de literatura sofre uma profunda evolução semântica, estreitamente relacionada às transformações culturais ocorridas na Europa. Os significados existentes persistem, mas vão aos poucos agregando outros sentidos que tornam o vocábulo cada vez mais polissêmico. Um dos conceitos é o elaborado por Voltaire, que compreende a literatura como uma forma particular de conhecimento, mas a avalia em termos depreciativos. Outro conceito citado pelo autor é o de Diderot (1751), para o qual a literatura “é uma arte e também o conjunto das manifestações dessa arte, isto é, um conjunto de textos que se singulariza pela presença de determinados valores estéticos” (AGUIAR E SILVA, 1996, p. 6).

O autor destaca as linhas fundamentais da constituição do termo literatura até chegar ao Romantismo, lembrando que sua reelaboração prossegue ao longo dos séculos XIX e XX. Conceitos como os referidos na sequência tentam definir o que é literatura: conjunto da produção literária de uma época; conjunto de obras que se particularizam e ganham feição especial pela sua origem, temática ou intenção; bibliografia existente acerca de um determinado assunto. Outra acepção presente nesta época mostra a literatura como uma expressão artificial e esta diz respeito, principalmente, à questão poética que, neste contexto, é vista como uma evasão que dá origem à antinomia “poesia - literatura”.

Retórica, expressão artificial. Verlaine, no seu poema *Art poétique*, escreveu: “Et tout le rest est littérature” identificando pejorativamente literatura e expressão retórica, falsa e artificial. Este significado depreciativo do lexema data do último quartel do século XIX e é de origem francesa, mas a contraposição poesia/literatura procede de teorias românticas que correlacionam poesia com natureza e literatura com civilização. A desvalorização do conceito de literatura, que pode proceder de uma atitude filosófico existencial de tipo vitalista – e nesta

perspectiva se compreende bem o significado negativo de um sintagma como fazer literatura –, de uma postura vanguardista que rompe iconoclasticamente com a literatura institucionalizada – foi o caso do dadaísmo – ou de uma concepção mágico-oracular e esotérica da escrita poética – e assim aconteceu com o romantismo, o simbolismo e o surrealismo –, conduz logicamente ao conceito de antiliteratura, ou seja, conduz à teoria e à prática de uma escrita que pretende corroer e destruir as convenções, as normas e os valores socioculturalmente aceites como característicos da literatura. (AGUIAR E SILVA, 1996, p. 8-9, grifos do autor)

Retomar brevemente a constituição dos conceitos possibilita perceber que, ao longo da sua trajetória, a literatura se faz palco de reflexões (e disputas) filosóficas que elaboram e reelaboram contínua e permanentemente percepções de mundo e de homem. Ela se conceitua nesse movimento de diferentes formas, mas também, mantém uma linha dorsal que se apresenta de modo mais ou menos estável, e que chega aos nossos dias dando conta de que a literatura continua a ser vista como “uma arte particular, uma específica categoria da criação artística e um conjunto de textos resultantes desta atividade criadora” (AGUIAR E SILVA, 1996, p. 10). Contudo, levar em conta um conceito formulado não significa ignorar a complexidade e a pluralidade que a linguagem literária assume nos dias atuais. A “visita” aos aspectos históricos que envolvem a formulação do(s) conceito(s) nos ajuda a compreender a linguagem literária como algo vivo e em constante movimento e cuja contribuição para a formação humana, nos diferentes aspectos, hoje parece inegável.

O conceito de literatura é moderno. Elaborado num tempo espaço de rupturas e contradições, também de muitas descobertas. Isso não quer dizer que esteja pronto, acabado, completo. Antoine Compagnon (2012) esclarece que as núpcias entre literatura e modernidade sempre foram conflituosas. A literatura “fala” do seu tempo e do seu espaço, alude, se posiciona. Talvez mais relevante do que dissecar literatura e/ou poesia conceitualmente, seja partilhar as questões levantadas pelo autor quando (se) pergunta: literatura para quê? “Quais valores a literatura pode criar e transmitir ao mundo atual? Que lugar deve ser o seu no espaço público? Ela é útil para a vida? Por que defender sua presença na escola?” (p. 23). O compartilhamento desta última interrogação, direcionado especificamente à poesia, na pesquisa de doutorado, levou aos estudos que buscaram relacionar a poesia e a infância. Nos levou a dialogar com a criança e a convidá-la para “fazer poesia” no sentido mais polissêmico que o enunciado possa assumir.

**Infância e literatura: de quem e com quem estamos falando?**

Na pesquisa<sup>3</sup> de doutorado, desde a elaboração do projeto e a definição do tema de investigação, um dos maiores anseios foi produzir uma tese em parceria com as crianças. Investigar a relação infância e poesia em diálogo com as crianças em seu tempo-espço. Meninos e meninas reais, com nome e sobrenome, rosto e identidade, que estudam ali, na escola, que voluntariamente pudessem e quisessem aderir a uma proposta de estudo conhecida previamente e/ou dela se afastar a qualquer momento, se assim desejassem. A ideia foi recolher o maior teor discursivo possível produzido na empiria e tomá-lo como matéria-prima de uma narrativa compartilhada. Contudo, esta não foi uma tarefa isenta de tensão, no sentido de perceber que os significados atribuídos à infância, às crianças e ao que elas pronunciam, ainda que feito a partir do diálogo com as crianças, são explicitados pelo “olhar” adulto.

Nos modos de conceituar a infância, como explica Maria Isabel Edelweiss Bujes (2005, p. 189), “são constituídos nos jogos de linguagem e os vocabulários que utilizamos para expressá-los não tem a capacidade de descrevê-las fiel e transparentemente”. Para a autora, “as ideias que temos de criança e de infância não correspondem a uma verdade última que caracterizaria estas entidades; as palavras que usamos para descrevê-las [...] não passam de modos contingentes, arbitrários e históricos de nos referirmos a elas” (BUJES, 2005, p. 189). Por esse motivo, e reconhecendo os limites e a necessidade de situar o(s) nosso(s) conceito(s) de infância, ao invés de ficarmos produzindo teorias sobre a infância ou sobre as crianças, é melhor conversar com elas face a face e, na concretude de um diálogo, alimentar as reflexões na fonte primeira, e, ainda, por decorrência, contribuir para minimizar relações de poder e subalternidade entre adultos e crianças.

Tratar da infância é lidar com um conceito plural – infâncias – e compreendê-la enquanto categoria social, resultado de um processo complexo de produção e de representações sobre a criança e seu cotidiano (SARMENTO, 2004; KRAMER, 1982, 2005, JOBIM e SOUZA, 2005). A descoberta moderna do “sentimento” de infância, cuja historiografia tem como ponto de partida Philippe Ariès (1981), estudioso francês que

---

<sup>3</sup> Participaram da pesquisa 20 crianças com entre 8 e 12 anos, 8 meninos e 12 meninas, estudantes do 3º ao 5º de uma escola da Rede Pública Estadual de Santa Catarina, em Criciúma-SC. Mais dados estão na tese:

<https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/176024/345672.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

inaugurou uma linha de investigação retratando uma infância específica e, desde então, o próprio conceito sofreu algumas transformações nas diferentes áreas que por ela se interessam. Nas pesquisas, a criança deixou de ser vista como objeto de estudo, assumindo a categoria de sujeito, considerada capaz de opinar sobre os problemas que vivencia. Essa transformação foi se delineando a partir de algumas mudanças culturais que se constituíram por meio dos esforços de pesquisadores que buscam uma forma outra de ver e atuar junto às crianças, percebendo, em primeiro lugar, que existem múltiplas e diferentes infâncias e, ainda, que as crianças podem ser as melhores informantes do seu tempo-espaço, porque são atores sociais transformando e sendo transformados.

Tratando da produção crescente de conhecimento sobre as crianças e os fenômenos a elas relacionados, Bujes (2005, p. 181) nos adverte que “a infância não é, em si, um objeto de pesquisa; por outro lado, ela também não corresponde a um período da vida que seria universal [...], tomá-la como ponto de partida, um ancoradouro inicial, supõe já de saída ter consciência de seu caráter fugidio, de seus múltiplos sentidos, de sua infinita complexidade”. Por esse mesmo viés, também não podemos esquecer que, historicamente, trata-se de uma parcela marginalizada da população, cujo “sentimento” emerge somente na Modernidade, vinculados diretamente aos processos de reconfiguração da família e ao surgimento da escola na sociedade (burguesa).

Nesse sentido, por mais que se considere o esforço realizado e se celebre certo avanço no modo como entendemos e lidamos com a infância e/ou dialogamos com as crianças, há ainda muitas questões em aberto, que merecem um olhar criterioso. É nesse ponto que Bujes (2005) problematiza o mote central de preocupações que chegam aos dias atuais relacionadas à infância, em especial, à educação desta, cuja produção teórica ganhou relevância pelo menos em termos quantitativos, em escala mundial. Ela observa que, embora estes movimentos se consubstanciem de modo diferenciado em cada país, possuem uma agenda semelhante, com um vocabulário compartilhado, que se “vale de expressões que não nos são estranhas: uma delas (creio que a) central é *desenvolvimento infantil, outras, construção de conhecimento, autonomia, pedagogia centrada na criança, desenvolvimento de competências, aprender a aprender, intervenção precoce*” (p. 180, grifos da autora).

A pesquisadora mostra ainda outras expressões que legitimam e subsidiam políticas e práticas institucionais sob a tutela e a regulação do Estado, que pretendem “favorecer a constituição de uma infância mais autônoma, mais sadia, mais feliz, mais inteligente, mais bem adaptada a um mundo em transformação...” (p. 180). São expressões caras à educação moderna que produzem um discurso de cidadania e emancipação aprimorado, mas continuam cristalizando atitudes de controle e submissão. Extrapolar esse olhar cristalizado não é uma tarefa fácil e passa pela problematização da “particular concepção dos sujeitos infantis que nos foi legada pela Modernidade e apontam para a inexistência de uma *infância referênciada*, deixando em seu lugar a convicção de que tal referência não passa de um *ideal de infância*: terreno, datado, socialmente construído” (p. 186, grifos da autora). O modo como nos relacionamos com as crianças, como as ouvimos, o crédito que atribuímos às suas falas e opiniões (nos contextos em que elas conseguem expressá-las), tanto no cotidiano familiar, quanto nos espaços institucionalizados, mostram o quanto a compreensão das especificidades da infância e dos modos de agir do sujeito-criança ainda está por ser apreendido pelos adultos.

O objeto, a relação infância e poesia, foi estudado a partir do encontro empírico com as crianças e elas participaram ativamente e responsivamente. A poesia colocou os pequenos em ação e produção de sentido: estes meninos e meninas buscaram, leram, ouviram e fizeram poesia, interagindo dialógica, lúdica e afetivamente e nos ofereceram vários elementos reflexivos. Contudo, antes de propor a leitura poética entre as crianças e seus professores no sentido de que a experiência estética ganhe materialidade foi/é preciso problematizar tanto a concepção de infância e de criança predominante quanto a ideia de educação e de ensino da literatura presentes nos espaços institucionalizados.

O diálogo com as crianças forneceu indicativos de que a relação entre a infância e a poesia pode ser bastante promissora, à medida que os meninos e meninas se mostram disponíveis e dispostos a lidar lúdica, afetiva e imaginativamente com esta forma de linguagem, mas também de acordo com o “convite” que lhes é feito – isso tem a ver com a forma de mediar essa relação. Sinalizamos a palavra convite porque a leitura, a fruição e a criação poética/literária, ainda que como proposta de atividade escolar, se inscreve no

terreno da liberdade, da plenitude e da inteireza do sujeito, que acolhe o convite; todavia, se tomada como tarefa ou obrigatoriedade, não é mais poesia, é outra coisa.

### **Aula de poesia?**

A expressão “Aula de poesia” enunciada de forma interrogativa deixa de lado uma aparente natureza ingênua e nos impulsiona a enfrentar, de maneira mais explícita, uma questão fundamental que permeia este estudo: a poesia pode ser aprendida e ensinada? Se a indagação for dirigida apenas aos poetas, certamente as argumentações vão reafirmar que a poesia é vivida, sentida, respirada. As palavras da poetisa portuguesa Sophia de Mello Breyner Andresen (1997, p. 511) enunciam o que a poesia não quer ou do que ela não precisa: “A poesia não me pede propriamente uma especialização pois a sua arte é uma arte do ser. Também não é tempo ou trabalho o que a poesia me pede. Nem me pede uma ciência nem uma estética nem uma teoria.” Este olhar para a leitura, para a criação e para a fruição poéticas tem uma dimensão de inteireza e de sensibilidade visceral, entrega absoluta, apaixonada e de consciência profunda do e no ato poético. Também um viés de transcendência acompanha furtivamente suas afirmações, quando ela prossegue assegurando que a poesia: “Pede-me antes uma inteireza do meu ser, uma consciência mais funda do que a minha inteligência, uma fidelidade mais pura do que aquela que posso controlar. [...] Pede-me uma obstinação sem trégua, densa e compacta.” (ANDRESEN, 1997, p. 511). A escritora se refere ao fazer poesia, ao ato criador, mas isso é válido para a leitura de um poema, pois, segundo Paz (2013, p. 164): “O autor é o primeiro leitor do seu poema e com essa leitura tem início uma série de interpretações e recriações. Cada leitura produz um poema diferente. Nenhuma leitura é definitiva.” Olhar, sentir, perceber, respirar, entregar-se às palavras do poeta é uma experiência única e reflexivamente profunda. Paz (2012, p. 23) explica que: “Cada poema é único, irreduzível e inigualável.” Mas este poeta também observa que há um ponto comum na poesia: os poemas são produtos humanos, portanto são “feitos” de história e linguagem. Nesse sentido, os entendemos como instâncias passíveis de ensino e aprendizado.

Quando o olhar dos poetas aponta somente no sentido de viver a poesia, essa concepção do poético traz em seu bojo a ideia de que a leitura e/ou análise literária que podemos fazer na escola poderia destruir “a magia e a beleza da obra ao revelar os seus

mecanismos de construção. A máxima que governa os que defendem tal posição é que a palavra poética (e se mira com prioridade a poesia) é uma expressão tão absoluta que devemos apenas contemplá-la, mudos e extasiados” (COSSON, 2012, p. 28). O autor chama a atenção no sentido de que as tentativas de tomar uma obra literária como objeto de estudo ou “de discussão mais específica do que a enunciação do êxtase redundará na quebra de sua aura” (p. 28). Esta visão sacralizadora e segregadora da literatura tem, por vezes, tornado disperso o trabalho de aproximação entre leitores e obras que se faz na escola. Uma visão que precisa ser melhor compreendida e segundo Cosson (2012), contestada. As obras literárias (patrimônio da humanidade) foram concebidas e escritas para serem lidas, incansavelmente, pois num livro fechado elas estarão encarceradas e inertes. A contestação precisa ser feita em duas direções:

A primeira é que essa atitude sacralizadora da literatura lhe faz mais mal do que bem. Mantida em adoração, a literatura torna-se inacessível e distante do leitor, terminando por lhe ser totalmente estranha. Esse é o caminho mais seguro para destruir a riqueza literária. A análise literária, ao contrário, toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais variados aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária. A segunda é que [...] aprendemos a ler literatura do mesmo modo como aprendemos tudo mais, isto é, ninguém nasce sabendo ler literatura. Esse processo pode ser bem ou malsucedido, dependendo da maneira que foi efetivado, mas não deixará de trazer consequências para a formação do leitor. (COSSON, 2012, p. 28-29)

O olhar místico e epifânico que circunda a leitura literária, com especial ênfase na poesia, nos leva a acreditar na impossibilidade de expressar o diálogo que estabelecemos com a obra, ou na intraduzibilidade dela. “Os sentimentos despertados pelo texto literário seriam tão inefáveis que não haveria palavras para dizê-los. Toda tentativa estaria a priori destinada ao fracasso, logo não passaria de exercícios estéreis.” (COSSON, 2012, p. 28). Ao contestar esta forma de conceber e tratar o texto literário, o autor argumenta que também as experiências místicas são

transmitidas por aqueles que a experienciaram, porque se não fosse assim teríamos de aceitar o fracasso da própria linguagem que nos faz humanos [...] além disso, nada mais lógico do que transformar em palavras aquilo que foi provocado por palavras. (p. 28).

Ribeiro (2007, p. 62), enquanto poeta e estudioso da poesia, observa que “os poetas recusam um discurso sobre a poesia, mas aceitam e reconhecem a importância do mesmo”. Para o autor, os pesquisadores e teóricos se distanciam do poeta “porque têm consciência do capital cultural que a poesia encerra e possibilita e porque lhe reconhecem

valor pedagógico e educativo. Esta abordagem permite-nos dizer que a poesia pode e deve ser objecto de ensino e de aprendizagem [...]” (p. 62). Aqui precisamente se localiza o papel da escola como um dos espaços que pode promover e potencializar o ensino e a aprendizagem desta forma de linguagem e, ao exercer o papel mediador, a escola precisa buscar uma maneira adequada de lidar com a especificidade poética. Antes de quaisquer outras observações, é preciso fazer “duas advertências: a primeira é que nada nem ninguém, no ensino e na aprendizagem da poesia, pode substituir-se ao próprio texto poético, como objecto estético; a segunda refere-se a irredutibilidade da pura ‘racionalidade discursiva com que a pedagogia [...] tenta apoderar-se dela’.” (p. 62).

Na escola, o trato com o texto poético se consubstancia, sobretudo, pelo viés da linguagem. É no encontro (frequente) com o texto poético que nós, adultos e crianças, vamos conhecê-lo, aprender a apreciá-lo (ou não) e com ele compor um repertório cujos critérios de escolha vão igualmente se ampliando. Com a poesia aprendemos e aprimoramos a língua (pensada, falada, escrita) com liberdade, imaginação e fruição. Consiste num processo de aprendizado linguístico e aprimoramento do processo de letramento literário. Com as palavras de Celdon Fritzen (2007) podemos esclarecer em que consiste o letramento literário que almejamos promover na escola, o modo pelo qual podemos intervir e, principalmente, compreender a luta histórica que as ciências humanas vêm empreendendo para conquistar espaços reais e fecundos numa sociedade que caminha noutra direção. Para o autor, é preciso:

Compreender o papel de lutas que as humanidades desempenham num mundo esvaziado de valor estético é a atitude que deve guiar o processo de letramento literário hoje. Se concebemos um leitor literário como aquele capaz de reconhecer e questionar as especificidades de linguagem, as intertextualidades, as relações com os contextos de produção e recepções das obras de modo a incorporá-las criticamente com a matéria viva de seu tempo, tais processos não podem ocorrer sem a efetivação, por ele, de uma nova escrita, sem que ele se torne também autor de sua história. Porque cremos que a literatura humaniza é que ela pode nos salvar do caos. (FRITZEN, 2007, p. 11)

Há consenso entre os estudiosos de que a leitura literária proporciona uma visão aguçada sobre o mundo e sobre nós mesmos que precisa ser incorporada criticamente como matéria viva do nosso ver, estar e agir no mundo. Antonio Candido (2004, p. 19) ressalta que quando “o poeta ou o narrador nos propõe um modelo de coerência, gerado pela força da palavra organizada”, essa organização gera uma força que propõe ao leitor a organização de sua própria mente, dos seus sentimentos e, por conseguinte, de sua

visão de mundo. Para o autor a literatura é um direito do homem, temos uma universal necessidade de ficção e poesia. A literatura, concebida no seu conceito amplo, confirma no homem a sua humanidade. Ela é indispensável ao processo de humanização, cujos traços essenciais são “o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso de beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor” (CANDIDO, 2004, p. 22). Em face desta relevância, também nos alerta Compagnon (2012, p. 56): “É tempo de se fazer novamente o elogio da literatura, de protegê-la da depreciação na escola e no mundo.” Desse modo, percebemos que sua presença nas instâncias educativas está justificada de maneira sólida e consistente. Ribeiro (2007) esclarece que o discurso educativo não questiona a legitimidade do texto poético na sala de aula, mas as práticas didáticas, ou seja, o modo como ele é levado para uma “Aula de poesia”, que, muitas vezes, desconsidera o que a poesia tem de essencialmente “poético”.

Ribeiro (2007) levanta algumas críticas feitas aos modos de tratar o texto poético na sala de aula: tratamento do poema como uma atividade museológica, algo em desuso que leva para um âmbito comunicativo pouco comum; a poesia situada no âmbito do lúdico, da satisfação imediata que não levaria os leitores a patamares mais elevados de leitura e capacidade de explorar a complexidade e a estranheza; a fragilidade e a inexistência de relações intertextuais na leitura episódica dos poemas; e, ainda, uma última crítica bastante enfatizada pelos pesquisadores tem a ver com o uso instrumental da poesia em festas comemorativas, usadas para ensinar regras morais, de trânsito, e se colocar a serviço de determinadas perspectivas ideológicas ou como pretexto de aprendizado gramatical. Para o autor, as críticas atribuídas têm a ver com a poesia que se leva para a escola, com o tratamento destinado a ela nesse espaço e com o “para quê” da poesia na escola. Sobre esta última, defende que o ensino da poesia possa “ser assumido como uma responsabilidade na preservação e na construção da pessoa e como legado civilizacional” (p. 64).

As questões mencionadas pelo autor requerem reflexão constante, pois o fato é que a poesia está na escola, nos livros (manuais) didáticos, em obras específicas subsidiadas por projetos e programas governamentais, além de muitas outras formas,

mas não se pode dizer que tenha logrado êxito em aproximar obras e leitores e/ou em formar leitores de poesia no sentido pleno. Além disso, é preciso destacar que na escola a poesia é importante espaço de conhecimento, e chamar as interações vivenciadas neste espaço-tempo de “Aula de poesia” pode incorrer no risco de desagradar sobremaneira os poetas. Entretanto, o que deve desagradar não apenas os poetas, mas pesquisadores, professores e demais interessados é sua presença-ausência, ou seja, estar ali e ser vista e tratada ora de modo sacralizado ora apenas como pretexto para outros aprendizados, desperdiçando a possibilidade de alcançar o leitor com seu teor estético. Esse é um dos pontos essenciais da reflexão sobre a poesia na escola. É seu caráter estético que impulsiona o leitor, por meio da ficção, a ver a si mesmo como outro e a própria realidade por diferentes perspectivas.

Para Cosson (2012, p. 29): “O segredo maior da literatura é justamente o envolvimento único que ela nos proporciona em um mundo feito de palavras. O conhecimento de como esse mundo é articulado, como ele age sobre nós, não elimina o seu poder”, antes o fortalece, e são estes aprendizados que podem e devem ocorrer numa “Aula de poesia”. O autor esclarece ainda que os livros, os fatos, os poemas “jamais falam por si mesmos. O que os fazem falar são os mecanismos de interpretação que usamos, e grande parte deles são aprendidos na escola.” (p. 26). O que os docentes devem levar em conta é que a poesia é um “objeto” complexo e multifacetado, e algumas de suas facetas foram bastante exploradas, outras estão por ser melhor compreendidas. Aqui nos referimos especialmente à dimensão estética do texto poético e seus efeitos sobre o leitor a partir de Bakhtin, seu olhar questiona o “em-si-estético” que separa o estudo imanente da arte do seu contexto histórico, social e cultural.

### **Autoria narrativa e o entrelaçamento vida e arte**

Uma percepção relevante da pesquisa de doutorado sobre o trabalho com a poesia com as crianças está diretamente relacionada à mediação, ao papel do(a) professor(a). Reconhecendo, com Márquez (2016), o espaço escolar como vital para trabalhar a poesia e nela a vida e o sonho, a paixão e a escrita, em intenso encontro com a palavra, no imensurável espaço habitado pela poieses, destaco aqui, não apenas a interação poesia e criança na escola, mas, especialmente, o fator que pode provocar, promover e

intensificar essa interação – refiro-me ao encontro da poesia com o(a) professor(a) desta criança.

Ao reafirmamos a sala de aula como espaço privilegiado para a leitura e a criação poéticas, para fruir e usufruir da poesia de modo vivo e dinâmico, livre das amarras, avesso às superficialidades, precisamos pensar na formação docente de modo geral e do(a) licenciado(a) em Pedagogia em particular, como um(a) mediador(a) de leitura (literária-poética) capaz de enxergar uma sala de aula a partir dessa perspectiva e exercer ele/ela próprio(a) a *autoria narrativa*. As estratégias de interação são propostas por este(a) professor(a) mediador(a) e ganham maior significação à medida que articulam vida e arte, promovem experiências autorais, colocam professores e crianças no circuito da leitura poética, aproximam leituras e leitores e contribuem para o letramento literário de ambos.

A empiria no chão da sala de aula nos mostrou o quanto o trabalho com a poesia na escola ainda pode ser ingênuo, apesar das boas intenções. É preciso ampliar os espaços de formação inicial e continuada de professores, para que o(a) mediador(a) possa ter a possibilidade de “cuidar” de sua própria educação literária e compor um acervo que lhe possibilite trabalhar com a poesia em seus atributos constitutivos, nos diversos suportes. Nesse sentido, também é preciso investir em ações que promovam a formação dos professores e professoras como principais mediadores da leitura literária e, em especial, da leitura poética, a partir da perspectiva estética e autoral, experiência que vai muito além da composição de um repertório individual.

O curso de Pedagogia é/pode ser, um espaço-tempo privilegiado para acolher e impulsionar a *autoria narrativa* dos seus estudantes. Essa percepção mobilizou a continuidade da pesquisa de doutoramento transpondo-a para o âmbito de uma docência reflexiva com a elaboração e o desenvolvimento de um projeto intitulado “Por uma Educação da autoria na formação docente”. Essa pesquisa se pautou nos objetivos de criar espaços-tempos, estratégias do registro reflexivo do processo ensino-aprendizagem dos (futuros) docentes; elaborar e compartilhar registros potencialmente relevantes para mobilizar uma aprendizagem autoral; promover o registro e a partilha dos(as) professores(as) em formação quanto a conhecer e conhecer-se, narrar reflexivamente as relações estabelecidas com a escola e com o conhecimento percebendo e

(re)significando a vivência discente; e dialogar com referenciais filosóficos-teóricos e artefatos culturais como o cinema, a música e a poesia contribuindo para uma educação transformadora de si, do outro e do contexto social no qual está inserido.

Esse projeto foi trabalhado em parceria com a professora e pesquisadora Roselete Fagundes de Aviz e seu projeto de pesquisa intitulado: “Escrevivência: exercícios de voz e escuta na formação inicial de professores”, com base em autores como bell hooks, Conceição Evaristo, Mikhail Bakhtin e Paulo Freire que faz do ensino e da aprendizagem da escrita na formação inicial de professores seu ativismo na *comunidade de aprendizagem* sala de aula. Dentre os diferentes gêneros discursivos trabalhados no projeto, destaca-se a escrita das *cartas em formação*. O encontro de nossas pesquisas resultou na publicação do livro *Cartas Gravadas: a celebração da voz na formação docente*.

O desenvolvimento dos projetos se fez a partir da metodologia denominada *Cartas em formação* que propõe a escrita e troca de cartas semanais entre duplas de estudantes realizando o registro dos aprendizados e destacando um dos pontos mais significativos do conteúdo abordado. Essa proposta está pautada numa organização metodológica baseada em Mikhail Bakhtin (2002) e Paulo Freire (1996) e possibilita a interação dialógica com e entre os acadêmicos por meio de um gênero discursivo, mas não se limita a ele. No exercício de escrita das cartas, os acadêmicos assumem uma posição discursiva, trazem a vida para a escrita, eles destacam o ponto mais significativo do encontro que extrapola o conteúdo conceitual de ensino. Os(as) estudantes dialogam de forma muito potente com a literatura de modo geral e, em especial com a poesia, convidando-a para se fazer presente na escrita. Trago aqui alguns fragmentos das cartas escritas e respondidas entre Dirce para Aline, respectivamente, que mostram um pouco dos diálogos poéticos que as estudantes fizeram:

Estou compondo na máquina de escrever tarde da noite, pensando no dia de hoje. Como todas nós falamos bem. Uma língua é um mapa dos nossos fracassos (Adriane Rich, 1968).

Me sinto apertando os cintos e embarcando contigo em uma possibilidade de olharmos juntas pro agora, prestando a-tensão, neste semestre-desafio que estamos reiniciando. [...] O décimo primeiro capítulo de *Ensinando a Transgredir de bell hooks*: “Língua” [...] nos leva a questionar também nossa própria história, nossa língua-identidade, e porque a poesia que bell hooks cita de Adrienne Rich, *Burning Children instead of Papers*, me tocou profundamente. [...]

Início com a fala de Mia Couto, que reflete este momento, mesmo separadas geograficamente, estamos na mesma varanda. Imagino assim, ambas sentadas

em nossos cantos. Isso provoca em mim um encantamento e uma imensa alegria de compartilharmos juntas nossas escrituras, de estarmos juntas ocupando esse espaço de encontro pelas palavras, mesmo estando separadas fisicamente, podemos falar a palavra e partilhar deste momento único, ou melhor dizendo, como você nominou este “semestre-desafio” em que a vida nos colocou [...] (AVIZ; SILVEIRA, 2022, p. 154 e155).

A escrita das *Cartas em Formação* convida as estudantes a falar de si, ouvir a si mesmas, narrar a própria história entrelaçando a vida, a arte e a ciência, registrando-a. A transposição didática não está no primeiro plano. A palavra de ordem é a *humanização* e, com ela, o querer que nossos(as) estudantes assumam a autoria de sua formação e possam produzir e compartilhar suas narrativas. O primeiro grande mérito das *cartas em formação* (AVIZ, 2021), consiste em transitar de uma epistemologia do “falar” para uma epistemologia da “escuta”, construída a partir do interior da ação educativa.

Nesta publicação nós, estudantes e professoras “soltamos nossas vozes, mostrando como forças libertárias podem nascer no tempo-espaço da sala de aula” (AVIZ; SILVEIRA, 2022, p.17), as narrativas ganharam corpo em forma de cartas. Chamamos de *Cartas gravadas* especialmente pela experiência intensa que fica, literalmente, gravada no sentido de celebração, de marca profunda em cada um de nós.

A publicação do livro aponta para alguns pressupostos fundamentais e o principal deles é indicado no prefácio escrito por Gilka Girardello: “Não se pode ensinar o que não se conhece por dentro, nem falar sobre autoria narrativa sem narrar também. Como dizia Paulo Freire, não se pode aprender a nadar aqui dentro desta sala – é preciso entrar na água.” (2022, p.14). Nesse sentido, entendemos que *autoria narrativa* da criança será uma possibilidade concreta se o(a) professor(a) desta criança tiver a oportunidade de vivenciá-la ao longo de sua formação. Assim, trazemos bel hooks que, por sua vez, enfatiza uma perspectiva de educação comprometida com o sujeito e sua palavra pensando em como podemos construir uma *comunidade de aprendizagem* e construir uma *pedagogia engajada* com o processo de humanização.

Não vamos dizer aos estudantes quais poetas ou poemas eles(elas) devem colocar em seus planos de ensino e de aula, mas promover o encontro dos mesmos com o poeta. No semestre-desafio em meio a pandemia intensificamos o diálogo com Mia Couto, Mário de Andrade, Manoel de Barros, Calvino, Caymmi, Bocaccio entre outros, empreendemos uma *viagem de formação* e desandamos a escrever cartas poéticas,

amorosas e teóricas “que tem relação com a estética, a criação, a capacidade inventiva dos seres humanos.” (AVIZ; SILVEIRA, 2022, p. 25-26). Essas cartas se apresentam como fundamentais espaços de criação nunca vistas no âmbito individual e sim do coletivo, pois resulta da experiência de diálogo entre as muitas vozes. Além disso, podemos afirmar que:

As cartas são também pedagógicas, brotadas de um esforço por decantar ideias densas em sínteses límpidas, para que pudessem caber na voz íntima de quem escreve a um amigo. Assim, o livro é também um gesto ético e estético de abraço a saberes alheios, que os torna próprios, acessíveis e generosamente compartilháveis com os colegas. (GIRARDELLO, 2022, p. 13-14)

Como articular a experiência poética-literária ao aprendizado da criança? Podemos levantar várias e diferentes formas de mediar a relação poesia e criança destacando o imprescindível papel do professor(a) mediador(a), não somente em selecionar e propor a leitura de poemas e poetas, mas especialmente, em promover o encontro poesia e criança como experiência estética compartilhada e incorporada a um diálogo ininterrupto.

### **Palavras finais sem fechamento**

As reflexões acerca da mediação da leitura poético-literária precisam ser de natureza contínua e, entre outras questões, pautar-se no aspecto formativo dos mediadores, propiciando espaços-tempos de aprendizado teórico-prático que mobilizam leituras e escritas em diálogo com referenciais filosóficos-teóricos e artefatos culturais como o cinema, a música e a poesia e contribuem para uma educação transformadora de si, do outro e do contexto social de inserção, conforme afirmado anteriormente. Não se pode ensinar o que não se conhece por dentro, Girardello (2022) tem toda razão. Nem falar sobre *autoria narrativa* sem narrar também, não se pode mediar experiências de leituras poético-literárias sem antes ter vivenciado *o encontro com o poeta*, com a poesia, com a literatura de um modo geral, construindo, paulatinamente, uma familiaridade com o terreno da ficção interagindo e apreendendo o valor humanizador que lhe é inerente.

A escola é um espaço possível de experiências estéticas que não se dão ao acaso, mas como resultado do encontro planejado, sistematizado entre a poesia, a criança e seus professores. Um encontro que pode assumir as mais diversas formas e marcar de forma intensa o leitor/ouvinte quando possibilita que a criança além de ouvir, ler e se encantar com os poemas e histórias que lhe são apresentados, começa a exercer a autoria, começa a brincar com a palavra e ensaiar versos e enredos. Ao ajudar a criança

a tomar a palavra, a “erguer a voz” e a assumir a *autoria narrativa* numa roda poética o aprendido é incorporado ao ser que aprende e ao que ensina. É o momento em que a minha palavra encontra a palavra do outro e instaura experiências leitoras feitas de reflexão e sensibilidade, composta de palavras e de silêncios.

### Referências:

AGUIAR E SILVA, Vitor Manuel de. *Teoria da literatura*. Coimbra: Almedina, 1996.

ANDRESEN, Sophia de Mello Breyner. A criação poética. In: REIS, Carlos. *O conhecimento da literatura: introdução aos estudos literários*. 2. ed. Coimbra: Almedina, 1997. p. 511-512.

ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Tradução de Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AVIZ, Roselete Fagundes de; SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. *Cartas gravadas: celebração da voz na formação docente*. Ilustrações: Douglas Menegazzi. São Paulo: Appris, 2022.

AVIZ, Roselete Fagundes. Da escrita à vídeo-carta: exercícios de uma Pedagogia Engajada de mãos dadas com a Educação como prática da Liberdade. In: ANPED, 40., 2021. Pará. *Anais [...]* Pará: Universidade Federal do Pará – UFPA, 2021a Disponível em: [http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_44\\_13](http://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_44_13). Acesso em: 20 jan. 2022.

BAKHTIN, Mikhail. O discurso no romance. 5. ed. In: BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e estética: a teoria do romance*. São Paulo: Editora Unesp, 2002. p. 71-210.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber; BUJES, Maria Isabel Edelweiss. (Orgs.). *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p. 179-197.

CANDIDO, Antonio. *O direito à literatura e outros ensaios*. Coimbra: Angelus Novus, Ltda. 2004.

COMPAGNON, Antoine. *Literatura para quê?* Tradução de Laura Tadei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

COUTO, Mia. Um abraço para Manoel. 19 dez. 2013. In: CONTI, Josie. *Conti outra*. Blog. Disponível em: <http://www.contioutra.com/o-poema-que-mia-couto-escreveu-para-manoel-de-barros/>. Acesso em: 13 abr. 2015.

EVARISTO, Conceição. *Poemas da recordação e outros movimentos*. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática pedagógica*. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 31. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FRITZEN, Celdon. O lugar do cânone no letramento literário. In: REUNIÃO Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 30, 2007, Caxambu. *Anais...* Caxambu: ANPED, 2007. Disponível em: <<http://30reuniao.anped.org.br/trabalhos/GT10-3679--Int.pdf>>. Acesso em: 6 nov. 2006.

GIRARDELLO, Gilka. Prefácio: Cartas pedagógicas ao futuro, escritas em meio ao vendaval". In: AVIZ, Roselete Fagundes de; SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. *Cartas gravadas: celebração da voz na formação docente*. Ilustrações: Douglas Menegazzi. São Paulo: Appris, 2022. p. 15-17.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: editora WMF Martins Fontes, 1994/2013.

hooks, bell. *Erguer a voz: pensar como feminista, pensar como mulher negra*. São Paulo: Elefante, 2014/2019.

JOBIM E SOUZA, Solange. Resignificando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância. In: KRAMER, Sônia; LEITE, Maria Isabel. (Orgs.). *Infância: fios e desafios da pesquisa*. 8. ed. Campinas: Papirus, 2005. p. 39-55.

KRAMER, Sônia. Infância e sociedade: o conceito de infância. In: KRAMER, Sônia. *A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce*. Rio de Janeiro: Achiamé, 1982. p. 15-47.

LYRA, Pedro. *Conceito de poesia*. São Paulo: Ática, 1986.

MACHADO, José Pedro. *Dicionário etimológico da língua portuguesa: com a mais antiga documentação escrita e conhecida de muitos dos vocábulos estudados*. 3. ed. Lisboa: Horizonte, 1977. v. IV.

MÁRQUEZ, José Gregorio González. *Vida y poesia: la promoción de textos poéticos em el aula*. Mérida: [s.n.], 2016.

PAZ, Octávio. *O arco e a lira*. Tradução de Ari Ritman e Paulina Wacht. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2012.

PAZ, Octávio. *Os filhos do barro*. Tradução de Ari Ritman e Paulina Wacht. 2. ed. São Paulo: Cosac Naify, 2013. II.

RIBEIRO, João Manuel. O valor pedagógico da poesia. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, ano 41, n. 2, p. 51-81, 2007. Disponível em: <<http://impactum-journals.uc.pt/index.php/rppedagogia/article/viewFile/1196/644>>. Acesso em: 3 nov. 2016.

RICH, Adrienne Rich, 1968 – Burning Children Instead of Paper. In: hooks, bell. *A língua: ensinando novos mundos/novas palavras. Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. São Paulo: Martins Fontes, 2013. p. 233.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O estudo de caso etnográfico na educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Rita Amélia Teixeira. (Orgs.). *Itinerários da pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação*. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137-179.

SILVEIRA, Rosilene de Fátima Koscianski da. *Infância e poesia: encontros possíveis no espaço-tempo da escola*. 2016. 374p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-graduação da Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016. Disponível em: <<http://tede.ufsc.br/teses/PEED1237-T.pdf>> Acesso em: 22 mar. 2023.

NOTA:

A autora foi responsável pela concepção do artigo, pela análise e interpretação dos dados, pela redação e revisão crítica do conteúdo do manuscrito e, ainda, pela aprovação da versão final publicada.

RECEBIDO: 26/03/2023

RECEIVED: 26/03/2023

RECIBIDO: 26/03/2023

APROVADO: 12/07/2023

APPROVED: 12/07/2023

PROBADO: 12/07/2023