

UNIÃO DE ESCOLAS SUPERIORES PARAÍSO

**BENEFÍCIOS DA POESIA NO PROCESSO DA
ALFABETIZAÇÃO**

VIVIAN DE SOUZA

ORIENTADORA: PROF^a. LUCIANA PEREIRA COSTA

São Sebastião do Paraíso – MG
2010

BENEFÍCIOS DA POESIA NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

VIVIAN DE SOUZA

**Monografia apresentada a Faculdade Calafiori como
parte dos requisitos para a obtenção do título de
Licenciatura em Pedagogia.
Orientadora: Prof^a. Luciana Pereira Costa.**

**São Sebastião do Paraíso – MG
2010**

TEMA: Benefícios da Poesia no Processo da Alfabetização

CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

AVALIAÇÃO: () _____

Professor Orientador

Professor Avaliador da Banca

Professor Avaliador da Banca

Sonhos de menina

A flor com que a menina sonha
está no sonho?
ou na fronha?
Sonho
risonho:
O vento sozinho
no seu carrinho.
De que tamanho
seria o rebanho?
A vizinha
apanha
a sombrinha
de teia de aranha . . .
Na lua há um ninho
de passarinho.
A lua com que a menina sonha
é o linho do sonho
ou a lua da fronha?

Cecília Meireles

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, exemplos de amor incondicional e incansável presença e incentivo para que minhas conquistas se tornassem possíveis:

Obrigada por vocês existirem e por serem mais que apenas pais biológicos.

Obrigada pela dedicação, pela amizade, pelo companheirismo e pela confiança.

Obrigada pelos ensinamentos, pelos sermões e, principalmente, pelos exemplos.

Obrigada pelas preocupações, sei que muitas vezes fui (e ainda sou) para vocês causa de inapetência e insônia.

Obrigada pela caminhada, pela luta, pela lida.

Aprendi com vocês a ter coragem, a não desanimar e, só por consequência, a saborear a vitória.

Deus abençoe a vocês e a mim também, dando-me a alegria de tê-los sempre ao meu lado nesta minha caminhada que continua... Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

A Deus, razão suprema da minha existência. Ele tem me abençoado todos os dias da minha vida. Pois DELE, por ELE e para ELE são todas as coisas:

Gostaria de agradecer a Deus por todos os momentos maravilhosos que tenho tido em minha vida.

Por todos os momentos felizes e porque não os tristes? Muitas coisas aprendi com eles, muitos valores guardei e muitas vitórias conquistei.

O que seriam de nossos momentos felizes se não existissem os tristes? Eles simplesmente não teriam significado algum. Seria como sol sem chuva, dia sem noite, calor sem frio.

Alegria sem dor? Uma jamais teria sentido sem a outra. Os momentos de dor servem para reconhecermos nossos momentos alegres, nossas vitórias e conquistas e principalmente para agradecermos a Deus por eles.

À orientadora professora Luciana Costa pela imensa sabedoria com que revisa este trabalho. Meu muito obrigada.

SUMÁRIO

LISTA DE QUADROS	vii
RESUMO.....	viii
ABSTRACT	ix
INTRODUÇÃO.....	9
1 – O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO.....	12
2 – A POESIA PARA CRIANÇAS.....	28
2.1 O que é Poesia?.....	29
2.2 Como devem ser as Poesias Infantis.....	30
3 – BENEFÍCIOS DA POESIA NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO.....	37
3.1 A Poesia como fonte enriquecedora do Processo de Ler e Escrever.....	37
3.2 Como trabalhar com a Poesia em sala de aula.....	42
CONCLUSÃO.....	51
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	53

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Características do nível 1.....	18
Quadro 2 – Características do nível 2.....	19
Quadro 3 – Características da etapa silábica.....	22
Quadro 4 – Contos na escrita silábica.....	23
Quadro 5 – Características da etapa silábica-alfabética.....	24
Quadro 6 – Critério silábico/alfabético.....	24
Quadro 7 – Características do nível alfabético.....	25
Quadro 8 – Um bichinho diferente para a alfabetização.....	48

RESUMO

O trabalho escolar de primeira série tem vários objetivos, mas o principal deles é alfabetizar. A alfabetização é uma das coisas mais importantes que as pessoas fazem na escola e na vida. Os esforços devem estar voltados para isso, embora a escola não deva se esquecer dos outros objetivos que tem como instituição. Entretanto, muitos professores tornam-se preocupados e ansiosos pelo modo que irão iniciar e conduzir a alfabetização dos seus alunos. Uma maneira gostosa de alfabetizar as crianças seria pela poesia, a qual possui rima e ritmos simpáticos e lúdicos aos olhos da criança. Desta forma, o presente trabalho tem como objetivo mostrar como a poesia quando trabalhada de maneira prazerosa com a criança traz inúmeros benefícios no processo da alfabetização. O ideal é que as poesias selecionadas para serem trabalhadas não sejam escritas por iniciantes, que ainda estão à procura de forma, mas recorrer à autores que já dominam o verbo, constroem o verso, controlam o ritmo, sabem eliminar o supérfluo, para condensar de modo exato e belo as imagens e provocar encantamento, suspiros, concordância, gostosura, sorriso, vontade de querer mais, de repetir, de precisar ler de novo para melhor se inteirar, para compreender lá no fundo ou descobrir algo que na primeira ou na segunda leitura não foi percebido, de até guardar de um modo especial palavras que abriam as portas da compreensão de um mundo mágico e sábio. Assim, será divertido aprender o processo de ler e escrever por meio de atividades bem programadas pelo professor focadas na poesia.

Palavras-chave: Alfabetização – Poesia – Professor.

ABSTRACT

The first grade school work has several goals, but the main one is literate. Literacy is one of the most important things people do at school and in life. Efforts should be directed to this, although the school should not forget the other goals we have as an institution. However, many teachers become concerned and anxious about the way that will initiate and conduct the education of their students. A nice way of teaching children would be in poetry, which has rhyme and rhythm friendly and playful eyes of children. Thus, this paper aims to show how poetry worked in a pleasurable manner when the child brings many benefits in the process of literacy. Ideally, the poems selected to be worked are not written for beginners, who are still searching for form, but refer to authors who have already mastered the word, build the back, controlling the pace, you know remove the superfluous, to condense so accurate and beautiful images and cause delight, sighs, agreement, tastiness, smile, wanting more, to repeat, you need to read again to better learn to understand deep down or find something on the first or second reading was not noticed, keep up words in a special way that opened the doors of understanding a world of magic and wisdom. Thus it will be fun to learn the process of reading and writing through activities planned by the teacher and focused on poetry.

Word-keys: Literacy – Poetry – Teacher.

INTRODUÇÃO

A poesia trata-se de um gênero literário que tem uma configuração bem distinta dos demais gêneros. A linguagem se define por uma natureza contida e, por isso mesmo, densa, mantendo maior grau de ambigüidades e maior tensão nas relações das palavras. Como a função poética deve presidir o jogo do fazer poético, a dimensão lúdica e sensorial dos signos dimensiona ritmos, percebidos nas camadas sensíveis da linguagem. Sendo assim, a poesia é para ser ouvida, vista, cantada, tocada e sentida profundamente pela totalidade do corpo.

O modo como a poesia deve entrar na escola é muito especial e não deve revestir-se de nada que soe como extraordinário nem tampouco submeter-se a finalidades redutoras da essência estética. É comum no espaço pedagógico ela ser usada com objetivos vários, distanciados de um sentido que esteja de acordo com a fruição pura e verdadeira.

O professor não deve ensinar poesias, mas sim educar a criança para a apreciação por caminhos cuidadosos e coerentes que sensibilizem a alma infantil, onde a riqueza da potencialidade lúdica da poesia encontra ressonância imediata. E a partir do momento que a criança começar a gostar da linguagem poética, utilizá-la para o processo da alfabetização.

Portanto, o presente trabalho tem como objetivo mostrar como a poesia quando trabalhada de maneira prazerosa com a criança traz inúmeros benefícios no processo da alfabetização. E os específicos:

- Retratar o processo de alfabetização;
- Estudar a poesia infantil;
- Fundamentar com os benefícios que a poesia pode trazer ao processo da alfabetização;

- Destacar atividades com poesias para o trabalho na alfabetização.

Justifica-se o tema pelo fato de já ter presenciado o trabalho com a poesia em crianças que estão no 1º ano do 1º Ciclo, portanto no período de alfabetização, e averiguado um resultado bem positivo. Devido a essa produção ser bem vista, o presente trabalho terá como meta contribuir para a prática diária de todos os educadores envolvidos com crianças na fase da alfabetização, principalmente daqueles que acreditam no quanto são importantes e capazes de modificar a vida de muitos seres com dificuldades de aprender a leitura e a escrita.

Uma relação positiva, construída entre as pessoas adultas e as crianças, é um dos elementos imprescindíveis para a obtenção de novas aprendizagens estimuladoras das capacidades que as crianças apresentam. E são situações globais que permitem pôr em prática e aprender estratégias diferentes para incrementar a aprendizagem e progredir no caminho para chegar a tornar-se um adulto.

Os recursos metodológicos a serem utilizados para a pesquisa serão por meio de um levantamento bibliográfico, onde serão consultados livros, revistas e artigos que tratam do assunto; será feita uma pré-seleção de textos que poderão fundamentar as hipóteses de trabalho.

E diante do tema proposto teremos os seguintes capítulos

- Capítulo 1 – tratará do processo de alfabetização: Etapa pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

- Capítulo 2 – retratará a poesia infantil e como devem ser escolhidas pelo professor.

- Capítulo 3 – é a fundamentação do trabalho, onde será mostrado como a poesia ao ser trabalhada nas escolas de maneira prazerosa pode trazer benefícios no processo da alfabetização. Além de atividades para auxiliar o educador neste trabalho.

1 – O PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

Atualmente, a preocupação central da alfabetização é com a perspectiva do aprendiz, considerando aspectos de seu desenvolvimento e buscando explicações sobre a aquisição da linguagem.

Mas, o que é alfabetizar?

Algumas definições estão presentes no Aurélio (1994) (*apud* JOLIBERT, 1994, p. 34):

- Analfabetismo: estado ou condição de analfabeto;
- Alfabetizar é tornar o indivíduo capaz de ler e escrever;
- Alfabetização: ação de alfabetizar;
- Alfabetização é a ação de alfabetizar, de tornar "alfabeto".

O *Dicionário Houaiss* da Língua Portuguesa (*apud* SOARES, 2003, p. 10) acentua a definição estrita de alfabetização. Ela é o “ato ou efeito de alfabetizar, de ensinar as primeiras letras”. Assim, diante do divulgado, uma pessoa alfabetizada é entendida como aquela que domina as “primeiras letras”, que domina as habilidades básicas ou iniciais do ler e do escrever.

Soares confirma a interpretação do *Dicionário Houaiss* ao retratar que “alfabetização significa tornar o indivíduo capaz de ler e escrever” (SOARES, 2008, p. 34). Dessa forma, pode-se entender a alfabetização como a ação de alfabetizar, ou seja, de tornar uma pessoa capaz de ler e escrever.

Para Freire e Macedo a alfabetização é como “a relação entre o educando e o mundo, mediada pela prática transformadora deste mundo” (FREIRE e MACEDO, 1990, p. 32). A linguagem escrita é fruto de esforço coletivo e tem um significado social: possibilita ao sujeito ampliar seu conhecimento do mundo e do tempo em que

está inserido. Portanto, a relação entre escrita e significado é essencial. Não há possibilidade de alfabetização sem relação escrita/mundo, escrita/contexto.

Assim, alfabetização não consiste apenas em conhecer as letras e saber reuni-las em sílabas e palavras, isto é, dominar o código.

[...] alfabetização é, na verdade, um processo que promove o desenvolvimento de habilidades de linguagem, permitindo aos indivíduos dominar a leitura e a escrita, tornando-os capazes de produzir textos significativos, orais e escritos, bem como compreendê-los, quando produzidos pelos outros, ou seja, para poder interagir em seu meio (FREIRE & MACEDO, 1990, p.34).

Segundo fonte do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), ano de 2008, uma pessoa é considerada alfabetizada quando é capaz:

- de assinar o próprio nome;
- de ler e escrever uma simples frase descrevendo tarefas diárias;
- de ler e escrever pelo seu próprio pensamento;
- de fazer um teste escrito e compreender a leitura, de acordo com nível de estudo compatível com a terceira série primária;
- de se engajar em toda e qualquer atividade na qual seja preciso ler e escrever, para exercê-la na sua comunidade.

Embora o termo alfabetizar tenha diferentes sentidos, opta-se pelo mais simples e objetivo, ou seja, alfabetizar é o processo de ensino e aprendizagem do sistema alfabético de escrita, ou seja, o processo de ensino e aprendizagem inicial de leitura e escrita.

A década de 1980 foi muito rica no desenvolvimento de idéias para a alfabetização, especialmente com a difusão das idéias de Emília Ferreiro.

Assim, neste capítulo, o leitor terá contato com as idéias desta autora e conhecerá as etapas do processo de alfabetização pelos quais passam as crianças.

Inicia-se com as palavras de Emília Ferreiro:

[...] as mudanças necessárias para enfrentar entre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos.

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da língua: é preciso reintroduzir, quando consideramos a alfabetização, a escrita como sistema de representação da linguagem. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par

de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons. Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (FERREIRO, 1988, p. 24).

E quem é Emília Ferreiro?

Doutora em psicologia pela Universidade de Genebra, foi orientadora e colaboradora de Jean Piaget. Argentina de nascimento realizou suas primeiras pesquisas em seu país de origem.

Segundo Meirelles,

[...] na Universidade de Buenos Aires, a partir de 1974, como docente, iniciou seus trabalhos experimentais, que deram origem aos pressupostos teóricos sobre a Psicogênese do Sistema de Escrita, campo não estudado por seu mestre, que veio a tornar-se um marco na transformação do conceito de aprendizagem da escrita, pela criança (MEIRELES, 2010).

Dotada de uma rica sabedoria é autora de inúmeras obras, muitas traduzidas e publicadas em português, sendo que já esteve algumas vezes no Brasil, participando de congressos e seminários.

Atualmente, é professora do Centro de Investigação de Estudos Avançados, do Instituto Politécnico Nacional, no México, onde investiga o desenvolvimento da leitura e escrita do ponto de vista do sujeito que aprende.

Portanto, falar de alfabetização, sem relatar alguns aspectos da obra de Emília Ferreiro, é praticamente impossível. Em pesquisas realizadas em conjunto com Ana Teberosky e Emília Ferreiro (1988, p. 25),

[...] procurou explicar os processos e as formas pelas quais a criança aprende a ler e escrever, ou seja, o caminho que a criança percorre para compreender o valor e a função da escrita desde que esta se constitui no objeto de sua atenção (TEBEROSKY e FERREIRO, 1988, p. 25)

Por meio de Ferreiro retrata-se que a criança sempre busca de forma ativa compreender a natureza da linguagem que se fala à sua volta, assim formula hipóteses, buscando regularidades, coloca à prova suas antecipações e cria uma gramática a seu modo. Em outras palavras, utilizando-se de forma seletiva das informações que o meio lhe oferece, em busca de umas regularidades e de uma

coerência lógica reconstrói por si mesma a linguagem de um modo mais real do que realmente é.

Assim, para aprender a ler e escrever é necessário que a criança se aproprie desse conhecimento através da reconstrução do modo como ele é produzido. É preciso reinventar a escrita. Um exemplo disso é o “suposto erro” sistemático das crianças em “regularizar os verbos irregulares”, revelando o alto grau de conhecimento da criança em relação ao seu idioma, uma vez que para regularizar os verbos irregulares, ela precisa ter distinguido entre radical e desinência, e ter descoberto o paradigma regular da conjugação dos verbos (FERREIRO, 1988, p. 26).

Segundo as descobertas das pesquisadoras,

[...] ocorre um processo de aprendizagem que não passa pela aquisição de elementos isolados que se somam progressivamente, mas pela constituição de sistemas em que o valor das partes vai sendo redefinido em função das mudanças no sistema total. Além disso, observa-se a existência do que a pesquisadora denominou “erros construtivos”, ou seja, respostas que se separam das corretas mas que, longe de se constituírem em obstáculos para o acerto, abrem espaço para os mesmos em situação posterior, uma vez que a criança vai passo a passo se aproximando do convencional (FERREIRO, 1988, p. 28).

Há inúmeros modos de representação que se antepõem à representação alfabética da linguagem, compreendida como um processo de apropriação de um objeto socialmente constituído, que se manifestam em uma determinada ordem para todas as crianças:

[...] primeiro, diferentes modos de representação sem correspondência entre os aspectos sonoros e a escrita; em seguida, modos de representação silábicos, com ou sem correspondência entre o valor sonoro e a escrita; depois, modos de representação silábico-alfabéticos e, finalmente, alfabéticos (FERREIRO, 1988, p. 29).

Em cada nível, a criança elabora suposições a respeito dos processos de construção da leitura e escrita, baseando-se na compreensão que possui desses processos. “Assim, a mudança de um nível para outro só irá ocorrer quando ela se deparar com questões que o nível em que se encontra não puder explicar: ela irá elaborar novas suposições e novas questões e assim por diante” (RUSSO, 1999,

p.29). Pode-se dizer, então, que o processo de assimilação de conceitos é gradativo, o que não exclui “idas e vindas” entre os níveis.

Portanto, as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1988) sobre a psicogênese da língua escrita demonstram como se constrói, em três níveis evolutivos, a compreensão do sistema alfabético de representação da língua, permitindo definir atividades e intervenções pedagógicas que favorecem a compreensão da escrita e a superação das dificuldades desta aprendizagem.

O processo de aprendizagem no sentido da prática da escrita é o seguinte: O mundo que rodeia a criança é, também, um mundo gráfico. Elas vêem objetos reais e representações e signos diversos.

A primeira diferenciação que estabelecerão refere-se à distinção entre os desenhos, por um lado, e outros signos, como letras, números, grafias diversas, etc. Na realidade, a maioria das crianças, ao chegar à escola, já estabeleceu a diferença entre desenhar e escrever, mas não todas.

As primeiras tentativas infantis ao escrever produzem alguns signos que já não são desenhos, mas tampouco letras convencionais. São grafias que tentam se parecer com as letras, com maior ou menor sucesso.

A criança logo notará que existem dois tipos de signos gráficos, além dos desenhos: letras e números. No começo, usam-nos indistintamente:

[...] a essa altura, a criança já sabe que para escrever são necessários determinados signos, que não são desenhos nem números. Sobre esses signos, ela pode ter determinadas idéias adicionais. Essas idéias podem referir-se à forma das letras – mais ou menos convencionais, ao alinhamento horizontal do que se escreve ou, ainda, à orientação esquerdo-direita. Esses aspectos convencionais da escrita vão sendo adquiridos ao escrever, paralelamente, à aprendizagem das leis da escrita. São conhecimentos que se aprendem ao escrever (CURTO, 2000, p.30).

Uma vez que as crianças já sabem que para escrever se usam signos especiais, propõem-se o problema de como podem escrever diferentes coisas. Em algumas crianças — não em todas —, aparece um momento evolutivo em que as escritas ocupam toda a largura da página.

Com esta bagagem, a criança já pode escrever qualquer coisa, ou seja, representar mediante signos específicos os nomes das coisas, das pessoas, etc. Trata-se de uma autêntica escrita, com leis pessoais, não-comunicável, a não ser com a ajuda da palavra. Mas é que nossa escrita também não é comunicativa para

ela: escrevemos alguns signos incompreensíveis para ela, mas que adquirem significado ao serem lidos: "aqui diz..." e ficam maravilhados ao ver que nossos rabiscos têm um significado. As crianças não se cansam de nos pedir: "o que diz aqui?" (CURTO, 2000, p. 30).

Nestas primeiras tentativas de escrita, pode ser que a criança ainda não tenha percebido a diferenciação que nós, adultos, fazemos entre as palavras: escrevem o mesmo conjunto de signos para qualquer coisa.

Algumas crianças, por exemplo, utiliza seu próprio nome para tudo, uma espécie de senha universal, que serve para escrever qualquer coisa imaginável. Desta forma, para aprender a ler e a escrever é preciso pensar sobre a escrita, pensar sobre o que a escrita representa e como ela representa graficamente a linguagem.

Assim, será visto nas próximas páginas, como são elaboradas as etapas da escrita pela criança, segundo as idéias de Ferreiro.

1. ETAPA PRÉ-SILÁBICA:

a) Nível 1 - Nesta etapa, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como sua forma básica. Se esta forma básica é a escrita de imprensa, a criança fará grafismos separados entre si, compostos por linhas curvas. Se a forma básica for à cursiva, haverá grafismos ligados entre si com uma linha ondulada como forma de base, na qual se inserem curvas fechadas ou semi-fechadas.

Na fase pré-silábica, todas as escritas assemelham-se entre si, o que não impede que a criança considere-as diferentes. Assim, cada aluno pode interpretar sua própria escrita, porém não a dos outros.

Aqui, também, podem aparecer tentativas de correspondência figurativa entre a escrita e o objeto referido. A criança espera que a escrita dos nomes de pessoas, objetos ou animais seja proporcional ao tamanho. Neste momento, a criança reflete na escrita algumas características do objeto.

A correspondência estabelece-se entre aspectos quantificáveis do objeto e aspectos quantificáveis da escrita, e não entre aspecto figural do objeto e aspecto figural da escrita.

Isso significa que não se buscam letras com ângulos marcados para escrever casa, ou letras redondas para escrever bola, mas sim um maior número de grafias,

grafias maiores ou maior comprimento do traçado total, se o objeto é maior, mais comprido, tem mais idade ou há maior número de objetos referidos.

O mundo que rodeia a criança é um mundo gráfico. Elas vêem objetos reais, representações e signos diversos. Então, a primeira diferenciação que irão estabelecer refere-se à distinção entre os desenhos e as letras, números e grafias diversas.

As primeiras tentativas das crianças ao escrever caracterizam-se em signos que já não são desenhos, tampouco letras convencionais. São grafias que tentam se parecer com as letras, com maior ou menor sucesso.

A criança logo notará que existem dois tipos de signos gráficos, além dos desenhos: letras e números. No início, mistura tudo. No entanto, a criança começa a perceber que, para escrever, precisa de determinados signos que não são desenhos nem números.

Esta escrita é de uma criança de 6 (deis) anos, que utilizou letras e números.

Nesse nível, a leitura do que está escrito é sempre global e as relações entre as partes e o todo estão longe de serem analisadas. Assim, cada letra vale pelo todo. Veja, no quadro a seguir, as características desse nível.

CARACTERÍSTICA DO NÍVEL 1		
Hipótese Central: Escrever é reproduzir os traços típicos da escrita, identificados pela criança como forma básica de escrita.		
Construção Gráfica	Escrita	Leitura
a) Escrita não convencional. b) Utilização de garatujas; uma só grafia para cada nome (quantidade constante). c) Mesma grafia (repertório fixo). d) Grafia diferente (repertório variável)	a) Grafias interrompidas pelo término da folha. b) Presença de letras e números. c) Grafia de imprensa e cursiva. d) Ordem linear — formas onduladas e descontínuas. e) Grafias variadas e quantidade constante.	a) Global: todo sonoro/todo gráfico. b) Individual e instável. c) Não há orientação espacial dos caracteres. d) Cada letra vale pelo todo. e) A leitura dá-se, também, pelas figuras.

Quadro 1 – Características do nível 1.
Fonte: Ferreiro (2001, p. 56)

b) Nível 2 - A hipótese central deste nível é a seguinte: para poder ler coisas diferentes, deve haver uma diferença objetiva nas escritas. O grafismo é definido o mais próximo possível das letras.

A criança utiliza-se da hipótese de que é necessária uma quantidade mínima de grafismos para escrever algo. Em algumas crianças a disponibilidade de formas gráficas é limitada, então se utiliza da posição linear. Veja os exemplos de escrita:

Como se pode observar no exemplo, a criança, de seis anos, utilizou-se da variação das letras para diferenciar suas escritas. Ela começa a diferenciar letras de números, desenhos ou símbolos.

TRAQ (CASA) AIVNOAXE (ABACAXI)

Observe o quadro a seguir:

CARACTERÍSTICA DO NÍVEL 2		
Hipótese Central: Para ler coisas diferentes deve haver uma diferença objetiva nas escritas.		
Construção Gráfica	Escrita	Leitura
a) O grafismo é mais próximo das letras. b) Formas estáveis e fixas de escrita.	a) Para ler coisas diferentes deve haver diferença objetiva na escrita – letras diferentes para cada palavra. b) Necessidade mínima de grafias ou variedade. c) Nome próprio, ponto de partida. d) Correspondência parte-palavra.	a) Leitura global. b) Cada letra vale como o todo. c) A totalidade da escrita corresponde ao nome.

Quadro 2 – Características do nível 2.
Fonte: Ferreiro (2001, p. 57)

Em suma, as escritas das crianças adquirem rapidamente novas diferenciações: as crianças escrevem palavras longas e curtas; letras grandes e pequenas, variando segundo critérios estabelecidos. Inclusive têm idéias muito pessoais e interessantes sobre a gramática do escrito.

Assim, podem escrever partindo da idéia de que o número de letras de uma palavra – ou o tamanho das letras – tem relação com o objeto que representam.

Ou podem ainda introduzir mudanças ao escrever diferentes palavras, mediante a variação do repertório de letras utilizadas ou introduzindo mudanças e

diferenciações quando à ordem ou quantidade das letras em cada palavra. Na escrita de nomes, nota-se claramente.

2. ETAPA SILÁBICA:

Com o tempo, geralmente em grande velocidade, as crianças vão descobrindo que nossa forma de escrever não é regida por estes princípios ideográficos. Isso as leva a inventar a escrita silábica: cada letra representa um som. Como a unidade de som que se percebe é a sílaba, cada sílaba é representada por uma grafia. Em alguns casos, excepcionais, a escrita silábica é representada com desenhos esquemáticos. Segundo Ferreiro (2002), as crianças que escrevem assim:

0000 → ma-ri-po-sa

00 → ti-gre

000 → já-ne-la

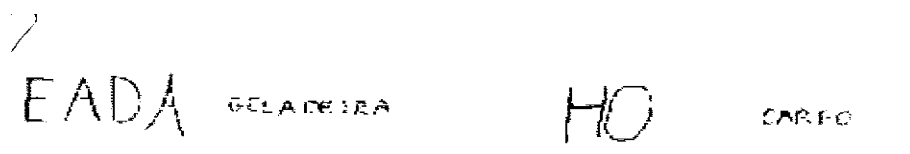
Ou, em vez de círculos, podem pôr traços como um I maiúsculo, letras ou outros signos, mas jamais se enganam em pôr tantos signos quantas sílabas tem a palavra.

Não é habitual, porque já viram e conhecem muitas letras. Naturalmente, as crianças quase sempre escolhem as vogais para representar as sílabas. De acordo com Ferreiro (2002), apesar de nunca terem visto uma palavra assim, e apesar de que seu nome, e o dos colegas, e o de muitas outras palavras que conhecem se escrevem com mais letra e com consoantes, elas escrevem assim:

AIOA → ma-ri-po-sa

IE → ti-gre

EAA → já-ne-la (ventana, em espanhol)



The image shows two examples of handwritten syllabic writing. On the left, the word 'GELADINHA' is written as 'EADA', where each letter represents a syllable. On the right, the word 'CARRO' is written as 'HO', also representing syllables with letters.

Este nível caracteriza-se pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita. A criança passa por um período de maior

importância evolutiva: cada letra vale uma sílaba. Surge, assim, a hipótese silábica, ou seja, dá um salto qualitativo em relação aos níveis precedentes.

A mudança qualitativa consiste em:

a) Superar a etapa de uma correspondência global entre a forma escrita e a expressão oral atribuída, para passar a uma correspondência entre partes do texto (cada letra) e partes da expressão oral (recorte silábico do nome).

b) Trabalhar, pela primeira vez e claramente, com a hipótese de que a escrita representa partes sonoras da fala.

Assim, trabalhando com a hipótese silábica, a criança é obrigada a escrever somente duas grafias para as palavras dissílabas, o que, em muitos casos, está abaixo da quantidade mínima que lhe parece necessária. Porém, o problema é ainda mais grave quando se trata de monossílabos.

Como escrever SAL? Pela lógica silábica, seria colocada apenas uma letra. Para Ferreiro (2002), no entanto, isso é muito difícil de aceitar se está convencido de que é necessário mais de uma letra para escrever uma palavra. É o conflito cognitivo autêntico, que pode ter várias soluções.

AA (sa-al) – A criança duplica o som para evitar uma letra solitária.

Ou ainda:

AL (as-l) ou AS (s-al)

Este é um dos caminhos possíveis para superar a hipótese silábica. No entanto, há outros.

Palavras com todas as letras iguais.

BATATA = AAA?

De acordo com as hipóteses da criança, isso não pode ser lido, por causa das letras iguais.

Palavras diferentes escritas da mesma maneira.

SUCO = UO igual à escrita de TUBO = UO

PESTANA = EAA igual à escrita de SEMANA = EAA

Nomes próprios não podem ser escritos pela metade

GUSTAVO fica furioso quando alguém escreve seu nome assim: UAO.

VITOR também não aceita IO.

Esses são alguns dos conflitos que a criança passa e que podem ajudá-la a superar a hipótese silábica.

Veja no quadro a seguir as características desta etapa.

CARACTERÍSTICA DA ETAPA SILÁBICA		
Hipótese Central: Tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem a escrita		
Construção Gráfica	Escrita	Leitura
a) Podem aparecer grafias distantes das formas das letras e diferenciadas. b) Escrita de letras com ou sem valor sonoro convencional. c) Uso da primeira letra da palavra, cujo valor sonoro é importante	a) Simples correspondência entre aspectos sonoros e gráficos da escrita. b) Escreve tantas letras quantas forem as sílabas das palavras. c) A exigência da variedade pode aparecer. d) Conflito cognitivo: escrita de dissílabos e monossílabos.	Passa da correspondência global para a de termo a termo.

Quadro 3 – Características da etapa silábica.

Fonte: Ferreiro (2001, p. 58)

Podem escrever, inclusive, longuíssimos contos na escrita silábica:

TRANSCRIÇÃO DIRETA	TRADUÇÃO
iA CpaUtxEtA vArmELLa	Havia uma menina que se chamava
hl hAvIA UnAA nEnE CA eS	Chapeuzinho / a mãe lhe disse que
dEIA CapUtxEtA / IA MarA II vA	levasse comida para a vovó / ela
dlr Ca pUrTeS AI mAnjAr a	encontrou o lobo pelo caminho / e
I'AvIA / Se vA trUbAr AI IIOp	lhe disse que passasse pelo cami-
pAL Cam_ / I II vA dlr CA	nho / e a enganou / e o lobo chegou
Passes pAL Cam- / I IA vA	primeiro / o lobo comeu a vovó / se
AnganyA / I eL IIOp va ArrIbAr	deitou na cama / e chegou Chapeu-

priuMer / AI IIOp vA MenjAr	Continuação do quadro zinho / e o lobo também comeu
l'AvIA / eS vA pUSar A IA cAmA	Chapeuzinho
I ArrIbA IA CapUtxEtA / I	
tAmbé AI Liop vA mAnjAr	
CapUtxEtA.	

Quadro 4 – Contos na escrita silábica.

Fonte: Ferreiro (2001, p. 58)

No entanto, cada um no seu ritmo, logo descobre que a escrita não deve funcionar assim. Por um lado, quando vêem e lêem escritas adultas, contos, por exemplo, as palavras não estão escritas desse modo.

3. ETAPA SILÁBICO-ALFABÉTICA

Esta etapa é a passagem da hipótese silábica para a alfabética. Ferreiro (2001) destaca que a criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba:

a) pelo conflito entre a hipótese silábica e a exigência da quantidade mínima de signos;

b) pelo conflito entre as formas gráficas que o meio lhe propõe e a leitura dessas formas em termos de hipótese silábica.

Exemplo de escrita de uma criança que está na fase silábico-alfabética.

JELADEA

O conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de caracteres torna-se mais evidente quando se trata da escrita de nomes para os quais a criança não tem imagem visual estável. Exemplos:

- a) MCA (MESA)
- b) MAP (MAPA)
- c) PAL (PAU)
- d) PAO (PAU)
- e) SANA (SUSANA)
- f) SAB (SÁBADO)
- g) PAO OMSO (O PATO TOMA SOL)

Esses exemplos mostram a riqueza desse momento e a dificuldade que é, para a criança coordenar as inúmeras hipóteses que foram elaboradas nas etapas anteriores. Para sintetizar essa fase, abaixo quadro das características dessa etapa.

CARACTERÍSTICA DA ETAPA SILÁBICO-ALFABÉTICA		
Hipótese Central: Coexistência de duas formas para corresponder sons e grafias (fonemas para algumas partes das palavras e sílabas para as outras).		
Construção Gráfica	Escrita	Leitura
a) Escritas diferenciadas com valor sonoro inicial. b) Escrita na qual algumas grafias representam uma sílaba e outras, um fonema c) A construção total não é determinada por uma intenção de correspondência sonora.	a) A criança descobre a necessidade de fazer uma análise que vá além da sílaba. b) Surge um conflito entre a hipótese silábica e a exigência de quantidade mínima de grafias. c) A letra que inicia cada escrita não é fixa nem aleatória: é uma das letras que correspondem ao valor sonoro da primeira sílaba da palavra. d) Surgem perguntas e pedidos de ajuda em relação a qual fonema ou sílaba usar.	É típica a mistura, na leitura do nome, da hipótese silábica e de um começo da hipótese alfabética.

Quadro 5 – Características da etapa silábico-alfabética.

Fonte: Ferreiro (2001, p. 59)

Quando se descobre que uma sílaba pode ser escrita com a vogal ou com a consoante, acaba-se por escrever ambas. De qualquer forma, o certo é que a hipótese silábica – uma letra por sílaba – é tão potente e satisfatória para as crianças que lhes custa muito renunciar a ela.

De modo que transcorre um período de tempo em que se combina o critério silábico com escritas parcialmente alfabéticas:

TRANSCRIÇÃO DIRETA	TRADUÇÃO
GERARD	Gerard
PAStes GALLO	Massa Gallo
Par Fer	para fazer
CANALOGS	canelones
I MACaRrONS	e macarrões

Quadro 6 – Critério silábico/alfabético.

Fonte: Ferreiro (2001, p. 59)

Abaixo, a última fase: a alfabética.

4. ETAPA ALFABÉTICA

Ao chegar a este nível, a criança já transpôs a barreira do código, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza, sistematicamente, uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.

Por esse caminho, chega-se a escrever todas as letras que nós, adultos, escrevemos para representar uma palavra. ESCOLA já é definitivamente ESCOLA.

Isso não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: com base nesse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, porém não terá problemas de escrita, no sentido escrito. No entanto, aparecem novos problemas de escrita. S/Z, J/G, H, maiúsculas ou minúsculas, a separação de palavras, incluindo os acentos.

Veja no quadro a seguir as características dessa fase.

CARACTERÍSTICA DO NÍVEL ALFABÉTICO		
Hipótese Central: A criança tem a compreensão de que cada som corresponde a uma letra e que as letras combinam-se para formar sílabas e palavras.		
Construção Gráfica	Escrita	Leitura
Escrita alfabética com valor sonoro convencional.	a) os caracteres da escrita correspondem a valores menores. b) quantidade de grafias escritas deve ser similar ao número de fonemas. c) A criança já compreendeu o modo de construção do código. d) Dificuldades na ortografia e na separação entre palavras.	Leitura alfabética

Quadro 7 – Características do nível alfabético.

Fonte: Ferreiro (2001, p. 61)

Após as etapas, surge a questão: Por que todo esse processo de aprendizagem da escrita pela criança não foi percebido até então? Porque foi necessária uma concepção dialética do processo de aprendizagem, que permitisse ver a ação do aprendiz construindo seu conhecimento, em que o professor não aparece mais como aquele que controla a aprendizagem do aluno, mas como um mediador entre aquele que aprende e o conteúdo a ser aprendido. Só a partir desse novo referencial é possível imaginar que a criança aprenda algo que não foi ensinado pelo professor.

Uma experiência pedagógica, que leve em consideração essas etapas de evolução da escrita, precisa nortear-se por alguns princípios:

a) Alfabetizar é reinventar a escrita, isto é, reconstruir o modo de produção desse objeto sociocultural.

b) Para reinventar a escrita é preciso pensar e agir sobre ela, compreendê-la.

c) O professor não alfabetiza o aluno. Ele é o mediador entre o aprendiz e a escrita, entre o sujeito e o objeto desse processo de apropriação de conhecimento.

Para exercer a mediação, o professor precisa conhecer o sujeito, o objeto da alfabetização, e nenhum método substitui esse conhecimento.

A mediação consiste em estruturar atividades que permitam à criança agir/pensar sobre a escrita. Essas atividades são recriadas, permanentemente, em função da análise dos erros infantis, dentro de uma estratégia de favorecer os conflitos cognitivos, geradores de avanço conceitual.

Um erro que precisa ser evitado, devido às graves conseqüências que oferece, é o caráter espontaneísta: já que é o aluno quem constrói o conhecimento, não seria necessário ensinar-lhe. A partir dessa crença o professor passa a não informar, a não corrigir e a se satisfazer com o que o aluno faz do seu jeito. De acordo com Curto, “essa visão implica em abandonar o aluno à sua própria sorte” (CURTO, 2000, p. 32)

Ao professor cabe organizar a situação de aprendizagem de forma a oferecer informação adequada. Sua função é observar a ação das crianças, acolher, problematizar suas produções, intervindo sempre que achar que pode fazer a reflexão dos alunos sobre a escrita avançar.

Para Moraes, “de nada adianta o estudo teórico sem a discussão sobre sua relação com a prática, assim como de nada adianta a discussão sobre a prática sem a discussão sobre a teoria que a fundamenta” (MORAIS, 2000, p. 43).

No caso da alfabetização, é essencial que o professor descubra o que cada aluno pensa sobre como funciona o sistema de escrita. Segundo Weisz, “uma boa situação de aprendizagem resulta da atividade planejada pelo professor combinada com a intervenção pedagógica realizada durante essa atividade, para incidir na aprendizagem dos alunos” (WEISZ, 2000, p. 32).

Escrita e leitura são instrumentos, ferramentas, para ter-se acesso e produzir a linguagem escrita.

Desta forma, como acentua Curto,

[...] só se adquire o específico da linguagem escrita em contato com textos de uso social e refletindo acerca desses textos. Os livros de contos, outros livros infantis, cartas, notas escritas, jornais e revistas, folhetos, cartazes, **poesias**, etc. são modelos autênticos sobre as propriedades da linguagem escrita (GRIFO NOSSO) (CURTO, 2000, p. 49).

Ao chegarem à escola, as crianças não podem ler por si mesmas estes textos, mas podem conhecer suas características pela leitura que o adulto lhe faz.

Tem-se que o sucesso na alfabetização exige a transformação da escola em “ambiente alfabetizador”, rico em estímulos que provoquem atos de leitura e escrita, permitam compreender o funcionamento da língua escrita possibilitem a apropriação de seu uso social, e forneçam elementos que desafiam o sujeito a pensar sobre a língua escrita.

Mesmo que os alunos não dominem a mecânica da escrita, ou não conheçam nem saibam traçar as letras, ainda assim é possível trabalhar a linguagem escrita.

Antes de escrever, podem conhecer as diferentes modalidades de textos; pois estas já estão presentes no seu espaço cultural. Assim, a criança é capaz de diferenciar na fala do professor se ele está contando história, se está recitando uma poesia ou se está dando uma notícia. Essa diversidade de textos vai servir de apoio para dar forma à escrita.

Como são inúmeros tipos de textos que podem ser trabalhados na Educação, optou-se nesta pesquisa em conhecer como a poesia deve ser trabalhada pelo educador como auxiliar no processo da alfabetização, pois se trata de um texto em que “há poetas que brincam com as palavras dum modo gostosíssimo de a criança ouvir e ler, lidando com toda uma ludicidade verbal e sonora” (ABRAMOVICH, 1995, p. 67) necessário nos estágios seguintes ao da aquisição da escrita, tanto para a produção de textos quanto para a compreensão de leitura. Portanto, no capítulo seguinte conheceremos com mais afinco a poesia.

2 – A POESIA PARA CRIANÇAS

A poesia deve ser apresentada para ser sentida. Para despertar e provocar emoção. A poesia deve ser sempre uma fonte de encantamento para a criança. A escola deve ter por obrigação dar ênfase à poesia para que a mesma deleite a criança; incuta-lhe o amor, à beleza; desenvolva o gosto estético, desperta-lhe a emoção poética, além de desenvolver-lhe o pensamento e a linguagem.

Como aponta Casasanta, “nunca se deve esquecer que a principal finalidade da poesia na escola é despertar na criança a emoção poética, e esta é a grande responsabilidade do professor” (CASASANTA, 2004, p. 96). Ele deve ter sempre em mente que sua atitude em relação à poesia vai determinar forçosamente a atitude dos seus alunos. E a poesia deve ser para as crianças gostarem.

Não se pode exigir da criança pura e simplesmente a decoração de um determinado texto, pois isto apenas provocaria sentimentos negativos em relação à poesia. A recitação automática, despida de expressão, não contribui para o desenvolvimento da criança. Será, quando muito, um exercício de memorização.

Um erro enorme que o professor comete é pedir às crianças que transformem as poesias em prosa, ou as analise. “Esses procedimentos farão com que as crianças cresçam não suportando poesias, pois o professor não soube trabalhá-las pelo lado da beleza e do ritmo, mas sim da cobrança do saber” (CASASANTA, 2004, p. 96).

É responsabilidade do professor, novamente enfatiza-se, despertar em seus alunos uma atitude positiva com relação à poesia.

Mas, o que é verdadeiramente a poesia?

2.1 O Que é Poesia?

A poesia não está apenas nas páginas dos livros. Está, também, nas coisas. No vivido. Descobre-se poesia nas coisas. Reconhece-se e cria-se poesia nas relações com os outros. “Com os bichos. Com as plantas. Com o cosmo. A poesia faz parte do reconhecimento das significações do mundo. E faz parte da produção de significações com que se faz o mundo” (SOSA, 2003, p. 180).

Muitas pessoas tratam poema e poesia como sinônimos. Entretanto, os dois termos entre os estudiosos apresentam diferenças:

- Poesia: Caráter do que emociona, toca a sensibilidade. Sugerir emoções por meio de uma linguagem. (FERREIRA, 1993);

- Poema: Obra em verso em que há poesia (FRANCO, 2010).

Novamente Franco (2010) explica que,

[...] se o poema é um objeto empírico e se a poesia é uma substância imaterial, é que o primeiro tem uma existência concreta e a segunda não. Ou seja: o poema, depois de criado, existe por si, em si mesmo, ao alcance de qualquer leitor, mas a poesia só existe em outro ser: primariamente, naqueles onde ela se encrava e se manifesta de modo originário, oferecendo-se à percepção objetiva de qualquer indivíduo; secundariamente, no espírito do indivíduo que a capta desses seres e tenta (ou não) objetivá-la num poema; terciariamente, no próprio poema resultante desse trabalho objetivador do indivíduo-poeta.

Infelizmente, a poesia, apesar de sua beleza literária, é um gênero que sofre os maiores preconceitos editoriais. Edita-se muito pouco, muito raramente e sem muito critério. “Grandes poetas brasileiros não têm versões infantis de sua obra, e poetas menores, que não dominam o verso, que não sabem falar de modo sensível e belo, têm suas pobres palavras impressas” (ABRAMOVICH, 1995, p. 66)

Há pessoas que acham que a poesia para crianças tem que ser pequenininha, bem simples, mimosa. Que deve contar como a plantinha cresce, como a chuvinha caindo faz a folhinha ficar grande e forte e outras ‘coisinhas’ que acabam irritando e cansando a criança por acharem que ela é um bebê, que com ela só se fala no diminutivo e com muitos ‘inhos’.

Há também outras pessoas que acham que a poesia infantil tem que ser moralizadora, falar de costumes edificantes, de como organizar o dia-a-dia, descrever bons hábitos de higiene dentária ou glorificar as datas comemorativas

como o Dia das Mães ou do Dia dos Índios. E geralmente essas poesias são mal escritas, entediando profundamente a criança.

Tem quem ache que a poesia deve ser utilizada somente para tratar de temas patrióticos. Desta forma, os alunos em coro recitem odes à pátria, em várias datas específicas, de preferência muitíssimo bem decoradas. E ainda usando chavões, frases de pretense efeito que não se ouvem mais em lugar nenhum. Em geral são poesias tediosas, chatas, compridas, e dando aquela sensação de ridículo e de mal estar ao ser à poesia declamada, em conjunto, por toda uma classe.

E além disso tudo, há ainda aqueles que achem que a poesia infantil deve falar de assuntos piegas, como de órfãos abandonados, de escravos gratos, de cartas enviadas pelo pai que está na guerra ou na prisão, da moça abandonada. Como destaca Abramovich, “emoção verdadeira é uma coisa, pieguice é outra. A tristeza pode e deve estar presente, mas bem descrita, bem vivida, bem expressa” (ABRAMOVICH, 1995, p. 65).

Portanto, a poesia para a criança deve ser, antes de tudo, muito boa. De qualidade, bela, surpreendente, bem escrita. E acima de tudo, prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa (ABRAMOVICH, 1995).

Como diz Paes, “a poesia não é mais do que uma brincadeira com as palavras. Nessa brincadeira, cada palavra pode e deve significar mais de uma coisa ao mesmo tempo: isso aí é também isso ali. Toda poesia tem que ter uma surpresa. Se não tiver, não é poesia: é papo furado” (PAES, 2008, p. 25).

2.2 Como devem ser as Poesias Infantis

As poesias infantis devem ser muitas vezes engraçada, e ao mesmo tempo jogando significados diferentes que uma mesma palavra possui.

Jogos de palavras são muito usados em poesias infantis, e as crianças adoram a brincadeira. Na música popular brasileira, esse jogo também é muito utilizado, como no poema-canção que Chico Buarque criou para a peça Os Saltimbancos, chamado ‘A galinha’. Muito gostoso o trocadilho: chocar-se (espantar-

se) e chocar (aquecer o ovo), além de brincar com ovo, novo e vovô (ABRAMOVICH, 1995).

*Todo ovo
Que eu boto
Me choco
De novo.
Todo ovo
é a cara
é a clara
do vovô.*

Também o poeta Elias José (2003, p. 7), em *Um pouco de tudo*, joga com diferentes significados da palavra grilo:

Grilo Grilado

*O grilo
Coitado
ainda grilado
e eu sei
o que há.*

*Salta pra aqui,
salta pra ali.
Cri-cri pra cá
cri-cri pra lá.*

*O grilo
coitado
ainda grilado
e ainda quer contar.*

*No fundo
não ilude,
é só reparar
em sua atitude
pra se desconfiar.*

*O grilo
Coitado
anda grilado
e quer um analista
e quer um doutor.*

*Seu grilo,
eu sei:
o seu grilo
é um grilo
de amor.*

Na poesia acima, o autor dá contemporaneidade ao poema quando lhe acrescenta um analista, junta o bucólico com o urbano, fala de amor como desencadeante de grilações, repete o estribilho — que é algo geralmente gostoso de ouvir — e constrói um poema divertido (ABRAMOVICH, 1995).

Já na poesia abaixo, o autor Sérgio Caparelli utiliza muito a aliteração, repetição de fonemas para produzir efeito. Esse recurso poético também é empregado em cantigas de roda, em brincadeiras de rua ou no jeito divertido de um poeta brincar com o *b*, criando situações inesperadas, relações de bravice, juntando um bebê babão com um barbeiro, e contar um episódio engraçado de ouvir, que constitui ao mesmo tempo um desafio à leitura em, voz alta.

O barbeiro e o babeiro

O barbeiro comprou um babeiro

para a baba de seu filho:

— Baba agora, bebê babão,

De babeiro, babar é bom.

Depois foi fazer a barba

do único pai de seu filho:

Barbeiro a barba e não babo,

sou barbeiro sem babeiro.

Mas ao limpar o babeiro

sua barba se encheu de baba

e o barbeiro embradeceu

com babeiro, barba e baba.

Ou de, usar a consoante *r*, produzir e provocar um som semelhante ao de uma engrenagem, esquentando, martelando, girando. É o que Cecília Meireles faz num de seus poemas do livro *Isto ou Aquilo*.

Roda na rua

*Roda na rua
a roda do carro*

*Roda na rua
a rua das danças.*

*A roda na rua
rodava no barro.*

*Na roda da rua
rodavam crianças.*

O carro, na rua.

Portanto, as poesias infantis devem ser cuidadosamente selecionadas para atender à evolução do interesse infantil. As crianças menores sentem a necessidade de ver, ouvir, provar, cheirar, sentir por meio do estímulo das palavras contidas nas poesias infantis. Assim, quando ouvem ou repetem versos como este:

*Troc, troc, troc, troc....
Ligeirinhos, ligeirinhos,
Troc, troc, troc, troc....
Vão cantando os tamanquinhos....*

visualizam perfeitamente os tamanquinhos, e podem ouvir-lhes o ruído na calçada da rua, ou seja, a imaginação das mesmas fazem pensar que tudo é real e ao mesmo tempo pura fantasia.

O educador que conhece bem o universo infantil sabe da natureza lúdica que faz a criança conceber realidades com o ineditismo da sua fantasia e o reconhecimento de tudo com o olhar de primeira vez. O educador sensível sabe, também, lidar com os seres menores, sintonizando-se na visão poética com que eles descobrem o mundo, dando-lhes sentidos próprios e mágicos (RESENDE, 1997).

Sosa (2003, p. 182) demonstra a receptividade da criança à poesia:

[...] a criança tem uma alma poética. E é essencialmente criadora. Assim, as palavras do poeta, as que procuram chegar até ela pelos caminhos mais naturais, mesmo sendo os mais profundos em sua síntese, não importa nunca serão melhor recebidas em lugar algum do que em sua alma, por ser mais nova, mais virgem....

Desta forma, no nível da linguagem, a poesia que atinge o receptor infantil é a que utiliza o jogo de palavras explorando a sonoridade da língua como o faz a poesia popular, como nas quadras, parlendas, adivinhas, trava-línguas. A criança sente prazer em vivenciar a semelhança e os contrastes sonoros entre palavras, independente de sua significação. Por isso, o uso de recursos como trocadilhos, onomatopéias, aliteraões, assonâncias, rimas, anáforas, aliados a outros fatores de ritmo, suscitam a fruição textual (MELLO, 1995).

No poema abaixo, “O passarinho no sapé”, de *Ou isto ou aquilo* (1977, p. 33), de Cecília Meireles, a aliteração do “p”, a rima, a onomatopéia, a alternância de sílabas fortes e fracas constituem o ritmo do poema e configuram seu caráter lúdico. Semelhante ao do trava-língua, a reiteração do mesmo fonema ao longo do poema acarreta dificuldade de pronúncia, fato que leva ao riso, por isso é gostoso para a criança:

*O P tem papo
o P tem pé.
É o P que pia?*

(Piu!)

*Quem é?
O P não pia:
O P não é
O P só tem papo e pé.*

*Será o sapo?
O sapo não é.
(Piu!)
É o passarinho
que fez seu ninho
no sapé.
Pio com papo.
Pio com pé.
Piu-piu-piu:*

*Passarinho,
Passarinho
No sapé.*

No plano temático, a poesia infantil deve dar primazia à ótica da criança na contemplação do mundo. Os temas não devem ser aqueles que os adultos acham convenientes, mas sim aos que expressam os interesses da criança, que giram em torno do cotidiano infantil.

Há também a poesia infantil constituída pelos poemas narrativos, como histórias contadas em versos com rima e ritmo (MELLO, 1995). Aqui se incluem grande parte das obras infantis que vão encontrar na musicalidade a porta de entrada da criança para o universo mágico do texto ficcional. Exemplos de poetas que trabalharam ou trabalham neste sentido: Mário Quintana, Sylvia Orthof, Ângela Lago, Ziraldo.

Finalizando, as poesias infantis além de todas as características já comentadas, devem ter:

- Rima = as rimas são tão gostosas de ler e ouvir quando bem escolhidas, bem trabalhadas. Não podem é ser postas sem nenhum critério, pois há regras poéticas que as definem bem: podem vir intercaladas, ritmando a primeira com a segunda linha, ou então de outro jeito, dependendo do tipo de versificação que cada poeta escolhe para cada poema que faz. Exemplo de poesia infantil de Vinícius de Moraes com rimas gostosas que encantam as crianças:

*O pingüim
Bom dia, Pingüim
Onde vai assim
Com ar apressado?
Eu não sou malvado
Não fique assustado
Com medo de mim.
Eu só gostaria
De dar um tapinha
No seu chapéu jaca*

Ou bem de levinho
Da sua casaca

- Ritmo = é outra marca essencial da poesia. É o que possibilita acompanhamento musical ao que é lido ou ouvido. Dado pelos olhos que vão seguindo linhas e linhas, dado pela voz que fala, pelo corpo que se move junto, seguindo o compasso dos versos, a cadência do poema, o envolvimento acontecendo por inteiro (ABRAMOVICH, 1995).

Pode ser lindamente bailável, leve, rodopiante, como um dos poemas deliciosos para crianças de José Paulo Paes:

Vasinha

<i>É tão fácil</i>	<i>Pezinho</i>
<i>dançar</i>	<i>pra frente</i>
<i>uma valsa,</i>	<i>Pezinho</i>
<i>rapaz...</i>	<i>Prá trás.</i>

<i>Pra dançar</i>	<i>O sol</i>
<i>Uma valsa</i>	<i>com a lua</i>
<i>é preciso</i>	<i>Feijão</i>
<i>só dois.</i>	<i>Com arroz.</i>

Em suma, as poesias infantis devem transmitir às crianças sensações visuais, escorregadias, aquáticas, marítimas, sensação de vento, sensibilidade, sonhos, desejos, vontades, felicidade, amor de criança, despertar de uma idade feliz, ternura, viagens imaginárias, objetos lúdicos, de brincar de faz-de-conta, de um mundo mágico. Esta é a beleza de uma poesia para que a criança sinta e aprenda com ela. E acima de tudo possa ter prazer em aprender a ler e escrever com ela, a se alfabetizar.

Eis o próximo assunto do último capítulo.

3 – BENEFÍCIOS DA POESIA NO PROCESSO DA ALFABETIZAÇÃO

3.1 A Poesia como fonte enriquecedora do Processo de Ler e Escrever

“Por que motivo as crianças de modo geral, são poetas e, com o tempo, deixam de sê-lo? ”Por que razão este questionamento do grande poeta Carlos Drummond de Andrade, em 1974, parece-nos ainda tão atual?

O texto não é apenas um argumento, uma ferramenta para alfabetizar. Mas ao mesmo tempo a literatura é a forma mais natural de se chegar à alfabetização. Daí a necessidade de se usar critérios de seleção do livro literário de poesias.

Pelo seu caráter lúdico a poesia encanta as crianças. Ouvir poemas, brincar com os sons, encontrar rimas e palavras são atividades que desenvolvem a consciência fonológica, habilidade indispensável para a formação da competência linguística.

A experiência com poemas configura-se numa atividade indispensável para que a criança se aproxime da leitura literária, através da experiência sensorial e sonora da poesia. Desta forma, o leitor é preparado para lidar com a escrita.

Educar implica numa troca de experiências que tem como base o respeito mútuo e o reconhecimento dos afetos. Educar implica em amorosidade.

É muito importante o professor variar o local das suas aulas, sempre que possível. Qualquer lugar tranquilo e silencioso, onde a leitura da poesia pelo professor não seja interrompida e onde as crianças sintam-se à vontade, em clima para ouvi-la, é um bom lugar.

O professor que lê poesias precisa procurar desenvolver em si algumas qualidades que irão garantir-lhe sucesso: precisa vibrar, sentir, viver a poesia; ter a expressão viva, ardente, sugestiva; ser natural, sem afetação; saber dominar a voz, sem exageros. A entonação de voz é muito importante e determina, em grande parte, o sucesso da atividade. A voz deverá adequar-se à poesia, com boa dicção, expressão correta e agradável, em altura conforme a acústica do ambiente.

O professor precisa ainda ser comedido nos gestos. O gesto é um dos recursos mais preciosos, mas precisa ser usado com moderação, sem exageros. Deve ser simples, expressivo, variado, espontâneo e adequado à poesia lida.

Uma outra preocupação do professor deverá ser o domínio da sala de aula. Antes de iniciar a poesia deverá “negociar” com a classe os “combinados” para a hora da leitura. O silêncio no início da atividade é indispensável, pois o interesse despertado pelo bom começo poderá garantir o silêncio até o final.

Segundo Zilberman, “a proposta de que a poesia seja reintroduzida na sala de aula significa o resgate de sua função primordial, buscando sobretudo a recuperação do contato do aluno com a emoção poética” (ZILBERMAN, 1995, p. 21).

O desenvolvimento da linguagem é uma experiência pessoal e individual, ou seja depende das relações de cada indivíduo no processo comunicativo. Cabe a escola proporcionar as mais variadas situações de interação para que o aluno tenha condições de desenvolver sua capacidade no processo de leitura, que é uma fonte geradora na produção de novos conhecimentos.

Quando falamos de leitura, não podemos nos refletir a um ato mecânico de decodificação, nem nos aspectos da dicção e velocidade, mas sim a comunicação que acreditamos haver entre o autor e o leitor. A leitura inicial, no processo de alfabetização, até pode ser avaliada nos aspectos de identificação dos sinais gráficos e dos sons correspondentes na formação oral das palavras, frases e textos. Porém, nesta fase acreditam ser curta e o trabalho importantíssimo, é avançar este processo inicial de leitura num sentido interpretativo mais amplo possível. O professor sendo mediador entre os textos e os leitores poderão criar situações onde o aluno seja capaz de compreender a intenção e o ponto de vista de quem escreve fazendo uma leitura crítica e interpretativa, ele poderá concordar ou discordar do autor, tanto quanto for necessário, sempre argumentando e defendendo o porque de sua opinião.

Quanto mais a leitura for exercida pelo indivíduo, maior será sua chance de ampliar seu conhecimento de mundo. É comum ouvir dos professores que é preciso criar o “hábito de leitura” nas crianças. Entende-se que “hábito” é algo que se faz mecanicamente, sem a preocupação de buscar significados porém o que deve ser incentivado é o “gosto pela leitura,” onde a criança sinta prazer quando está lendo.

A criança ao ingressar na escola demonstra claramente o seu desejo de ler e muitas vezes este desejo é mutilado durante a vida escolar. Durante a trajetória da criança na escola é comum dizermos ou ouvirmos que o aluno atualmente não gosta ou tem preguiça de ler. A leitura quase sempre, nas séries iniciais, se resume em textos repetitivos, sem expressões interpretativas, seguidos de cópias e de interpretação dirigidos através de exercícios estruturais e mecânicos.

Assim, a leitura e a escrita, que deveriam se completar, no processo de construção do conhecimento perdem o significado e, não se atribuiu o verdadeiro sentido ao que se lê e ao que se escreve. Acredita-se, que a maioria dos problemas que os alunos encontram, ao longo dos anos de estudos, são decorrentes dos problemas de leitura.

A leitura não possui um espaço adequado nos currículos das escolas, são por estas e outras razões que se justifica a necessidade de uma reflexão individual e coletiva tanto no incentivo da leitura quanto as ações pedagógicas que o professor poderá valer-se para oferecer novas alternativas que dêem razão ao cultivo da literatura.

A poesia tem credenciais básicas para ser o caminho que poderá conduzir a criança, de forma muito eficaz, ao mundo da escrita. Em primeiro lugar, porque se prende, geralmente, a conteúdos que são do interesse das crianças. Em segundo, é que através desses conteúdos ela poderá despertar a atenção da criança para as características da língua escrita e para as relações existentes entre a forma lingüística e a representação gráfica.

Portanto, é atribuição do professor investigar o que a criança já sabe sobre esta forma de linguagem e atuar como observador e intérprete nas atividades lingüísticas e não lingüísticas, orais e gráficas que se relacionam com a leitura e a escrita.

É dessa observação que o professor constrói sua mediação sua própria participação no aprender da criança e aprendendo sobre o aprender da criança, poderá dar outro sentido ao seu ensinar.

Para Zilberman, “ao professor, cabe o detonar das múltiplas visões que cada criação literária sugere enfatizando as variadas interpretações pessoais, porque estas decorrem da compreensão que o leitor alcançou do objetivo artístico, em razão de sua percepção singular do universo representado” (ZILBERMAN, 1995, p. 24).

O educador deverá proporcionar múltiplas e variadas alternativas de interação do aluno com as poesias, levando em consideração que a alfabetização é um processo global, contínuo e gradativo, e que cada criança percorre um caminho próprio na sua evolução.

Para que esse processo aconteça de forma coerente e que a criança aprenda conforme o seu amadurecimento, é essencial que se proporcione variado material de leitura e escrita, abrindo tempo e espaço para escolher ou ler os livros do seu interesse.

E, para as crianças que ainda não despertaram para essa compreensão, o ler as ilustrações, é o suficiente para entenderem as poesias, contá-las ou recontá-las aos amigos. As poesias lidas constituem sempre uma fonte de sentimentos e emoções que não acabam quando chegam ao fim. A poesia incorpora na mente da criança como um alimento de sua imaginação criadora, abrindo caminhos para as suas próprias produções.

Nesse processo, o conhecimento pode ocorrer na escola ou fora dela, dependendo do ambiente onde a criança vive. Na medida em que a criança cresce, vai construindo uma concepção de escrita, compreendendo sua natureza, num mundo em que os signos escritos são presença constante, pois ela encontra nas embalagens, jornais, revistas e demais escritos são utilizados em muitas situações do seu cotidiano, por isso, ela sabe que a escrita existe e que sua função é de comunicar. O que pode ser comprovado por Silva, “a criança lê o mundo que a rodeia muito antes de um aprendizado sistemático da leitura e escrita” (SILVA, 1994, p. 21).

Isso acontecerá no momento em que a poesia infantil torna-se uma atividade presente nas classes.

Sendo assim, o envolvimento da criança com o mundo da poesia, não requer que a mesma não esteja alfabetizada.

Um professor devidamente preparado convicto do papel que a poesia infantil desempenha no processo de alfabetização, transforma a mesma em excelentes atividades pedagógicas. É de fundamental importância um planejamento prévio do

que se deve trabalhar, e cabe ao professor saber aproveitá-las estimulando e abrindo caminhos de livre expressão às crianças.

É evidente, como já foi dito, que ele conheça bem a poesia antes de apresentá-la à classe. O que implica sua constante atualização, a fim de saber selecionar a obra, previamente.

Um bom livro de poesias infantis propõe questões, sugere pensamentos, lança dúvidas e instiga a imaginação e a criatividade. A passagem do real para o imaginário se faz sem deixar de encaminhar o processo de conhecimento, com a absoluta naturalidade que convém ao espírito infantil.

Mas, além da escola elaborar todo o processo dito até agora, há o envolvimento dos pais.

O envolvimento dos pais no trabalho com poesia tem por finalidade, dentre outras, a valorização do livro pela família e, conseqüentemente, por seus filhos, nossos alunos. Fazer do livro um amigo da família é uma forma de levar diferentes modalidades de linguagem para o convívio diário da criança e de oportunizar a esta um contato, fora da escola, com o belo imaginário, com a arte da palavra. Os pais poderão ser fortes aliados e colaboradores da escola, se lhes forem esclarecidos os objetos e a importância da poesia na vida de seus filhos, esse esclarecimento é da competência do educador, um desafio para a escola, que poderá fazer com que também os pais descubram a leitura como fonte de prazer. Por outro lado, é sempre gratificante e produtivo ter os pais como co-participes do trabalho educativo. É por aí que pode acontecer a democratização do saber e a elevação do patamar cultural da nossa gente.

É no “imaginário” que, afinal, nossa vida se resolve. Ao ouvirem (ou lerem) poesias, as crianças, mesmo sem o saber, estão formando as leituras de mundo que as ajudarão nos caminhos a serem trilhados na vida. Em cada uma dessas poesias infantis maravilhosas, há uma verdade vital da criança, como sensações; sonhos; emoções; vivências infantis, emoção do medo, viagens imaginárias para dentro e para fora. Na mentalidade infantil, assim como na poesia, o mundo real está intrinsecamente ligado ao universo fantástico, “sem problemas e sem admiração, a criança encontra o sol, a lua e as estrelas, a chuva, a neve, a flor e a sombra da flor. Ela lhes fala, escuta suas respostas e caminha com eles” (HELD, 1980, p.42). Assim, pode-se afirmar que no universo infantil as coisas, os bichos, a natureza em si, podem interagir com o leitor por meio de seus pensamentos e sonhos.

3.2 Como trabalhar com a Poesia em sala de aula

Pode-se dizer que as poesias são como fórmula mágica capaz de envolver a atenção das crianças, despertando-lhes sentimentos e valores intuitivos que clamam por um desenvolvimento justo, tão pleno quanto possa vir a ser o do prestigiado intelecto.

Desta forma, as poesias “tendo como destinatário a criança, ocupa um espaço importante na formação do leitor, uma vez que o infante, por razões tanto sociais como existenciais, privado de experimentar o que está fora dele, terá na literatura uma ponte que poderá auxiliá-lo no processo de conquista da compreensão do mundo à sua volta” (TERRA, 2003, p.31).

Se o educador desejar realmente incutir um hábito saudável de leitura, duradouro, faz-se necessário ir além das necessidades e interesses das várias fases de desenvolvimento do educando e motivá-lo a ir ajustando suas leituras, à medida que as necessidades intelectuais as condições ambientais forem mudando, sem barrá-los nem impondo gostos, mas principalmente oferecendo fruição no ato de ler.

Deve-se proporcionar ao aluno, uma viagem pela imaginação, uma aventura sem fim, algo que o faça ir além, refletindo, duvidando e esclarecendo essas dúvidas, tentando avançar no horizonte, viagens que talvez nem mesmo o poeta tenha imaginado. Isto é ler, viajar através da leitura, ser atuante na poesia. Só assim o professor mostra aos seus alunos que eles são agentes, quer dizer, sujeitos ativos da poesia, capazes de realizarem lindas poesias e ao mesmo tempo se alfabetizando com as mesmas.

Resumindo, uma poesia para prender a atenção das crianças e despertar a sua curiosidade deve estimular a sua imaginação.

A partir do conhecimento sobre o desenvolvimento cognitivo das crianças, poderemos selecionar a poesia mais adequada a cada momento de vida dessas crianças. Cada faixa etária observará variantes que podem ser importantes às atenções dispensadas a poesia, à compreensão da mesma. Há diferenças básicas que deverão ser respeitadas sempre que se selecionar um livro de poesias.

Agregado a isso, o professor deve observar outros aspectos quanto à escolha da poesia a ser trabalhada em sala de aula. Por exemplo:

- A poesia escolhida deve ser prazerosa não só para a turma, mas também para o professor. A poesia deve expressar essa comunhão de gostos para refletir-se em entusiasmo e em bom trabalho em aula.
- A leitura anterior da poesia pelo professor é extremamente importante a um bom trabalho em sala. O texto deve ser explorado antes por ele, verificando sua adequação à idade e à realidade da criança.
- As ilustrações são um foco de interesse muito grande para qualquer faixa etária. É preciso observar se as ilustrações são ricas em detalhes, adequadas ao poema desenvolvido e de fácil entendimento. Tem-se sempre opção de sugerir que as próprias crianças criem as ilustrações para uma poesia que será lida.
- Em toda e qualquer idade é sempre interessante trabalhar com temas associados à realidade de cada turma (GARCEZ, 2004, p.19)

Caberá à escola, fornecer-lhe bons livros, jornais, revistas, vídeos, trabalhos, referências bibliográficas, abrindo o universo do conhecimento, para que o aluno possa usufruir desse acervo, beneficiando-se intelectualmente.

A escola precisa trabalhar a poesia com o objetivo de formar leitores e automaticamente estará ensinando a língua. Assim, as crianças devem ver na leitura algo interessante e desafiador, uma conquista capaz de dar autonomia e independência. Por isso, a criança deve ver a escola, como um espaço privilegiado para a leitura e a escrita.

Mas como trabalhar na sala de aula?

Antes queremos fazer uma observação. Os professores devem ter a preocupação de fazer a filtragem dos livros de poesias a serem lidos pelas crianças, ou seja leituras antecipadas para evitar aborrecimentos, principalmente em relação a idade.

Assim, a idéia é tornar o hábito da leitura sempre interessante e divertida, para ser motivo de satisfação executá-la ou vivenciá-la.

Mas, infelizmente os professores trabalham poesias destacando o motivo pelo qual está sendo aplicada, ou seja, para reforçar o processo da alfabetização. Esse procedimento, ao invés de despertar o interesse pela leitura, transforma-a em uma obrigação, uma tarefa maçante e repetitiva, sem sentido para o aluno e para uma real aprendizagem que seja significativa para ele.

A poesia deve ser trabalhada de formas diferentes, como jogos com rimas; movimentando-se; dançando, enfim o professor deve mostrar a alegria da poesia e não apenas ler, por ler.

O professor como integrante do grupo deve refletir na sua prática pedagógica, a utilização da poesia como instrumento do seu trabalho. Acredita-se que existam pessoas com mais habilidades que outras para ler poesias, porém, todo professor mesmo sem ser artista poderá, criar uma maneira mais gostosa possível para que seu aluno se sinta a vontade. Desta forma, a importância de um planejamento prévio é fundamental.

Primeiramente, uma poesia precisa ser apresentada em sala de aula, emocionalmente. É preciso levar a criança a captar o sentimento do autor, a perceber a beleza do ritmo e a harmonia dos versos. Como já foi dito, para se introduzir bem uma poesia infantil é necessário possuir habilidade, treino e conhecimento técnico do trabalho, pois os valores artísticos, lingüísticos e educativos dependem do professor. Por isso a aula de poesia exige cuidadoso planejamento. Baseando-se em Casasanta (2004) há alguns passos que são considerados essenciais na organização de uma aula de poesia:

1. Escolha da poesia –

O professor deverá escolher a poesia a ser apresentada à classe de acordo com o seu valor literário, o interesse e o adiantamento dos alunos. As poesias selecionadas dentro dos programas de ensino estão geralmente dentro desses critérios. É importante porém, que o professor goste da poesia. Do contrário sua apresentação, por mais técnica que seja, se ressentirá de calor.

2. Preparo da poesia pelo professor –

É preciso conhecer e estudar a poesia em seus vários aspectos, para ser capaz de assimilar todos os seus elementos e transmiti-los bem. O professor deve preparar-se lendo a poesia em voz alta, com expressão correta, procurando transmitir a emoção sentida.

Modelar a voz de acordo com os acontecimentos narrados, como por exemplo, ora mais alto, ora mais baixo, mais depressa, mais devagar. A voz da professora deve expressar fisionomicamente toda a alegria contida na poesia, ou a contemplação de algo.

É interessante também destacar palavras difíceis e expressões bonitas para trabalhá-las com as crianças.

3. Apresentação da poesia à classe –

O momento da motivação ocorre antes da poesia ser apresentada as crianças, nesta etapa o professor deve despertar a curiosidade e a atenção dos ouvintes e estes deverão entrar na história como parte atuante.

a. *Motivação* – Os recursos vão desde a mais simples apresentação da capa do livro até onde ir a criatividade do professor. O professor deve motivar as crianças predispondo-as para sentir a emoção poética. Para isso lançará mão de todo o seu engenho e arte. Ilustrações e conversa ligeira em torno do tema produz ótimos resultados.

Sempre que possível, deve-se empregar na motivação palavras da própria poesia.

b. *Dizer o nome da poesia e de seu autor*, contando alguma coisa aos alunos sobre sua vida e sua obra. Retratos poderão ser apresentados, se houver.

c. *Estudar com os alunos as palavras e expressões mais difíceis*, a fim de facilitar sua compreensão.

d. *Fazer uma primeira leitura* com bastante expressão; a fim de que os alunos apreendam o seu conteúdo geral.

Durante a elaboração do planejamento, o professor decide qual o recurso utilizado para apoiar a leitura da poesia. O melhor é que o professor procure alternar as formas de apresentação, não esquecendo, porém, que em qualquer circunstância o sucesso da poesia, a satisfação da criança e a construção da aprendizagem se apresentam na mesma proporção da criatividade do professor.

Variar técnicas e metodologias de apresentação e desenvolvimento é necessário a expectativas positivas de um grupo frente aos conteúdos desenvolvidos.

São propostas que podem e devem ser adequadas a cada grupo, entre outras:

- construção de fantoches com sucatas;
- confecção de maquetes com materiais diversos;
- realização de desenhos, colagens, pinturas, esculturas;
- desenvolvimento de atividades de expressão corporal, como mímica e jogos teatrais;
- confecção de ilustrações novas para um livro;
- seleção de palavras da poesia para criar outras poesias;
- criação de jogos educativos para trabalho de ortografia, gramática e vocabulário – memórias, dominós, bingos, quebra-cabeças – com palavras e desenhos da poesia;

- organização de nova poesia a partir de pedaços da poesia lida, porém desordenadas;
- construção de poesia coletiva;
- organização de um alfabetário com um personagem da poesia;
- realização de pesquisa sobre a vida e a obra de poetas trabalhados;
- criação de rimas e poesias a partir da poesia lida (GARCEZ, 2004, ps. 20/21)

É fundamental que, durante este processo, as crianças, que são os principais interlocutores dessa trajetória sejam ouvidas. Cada uma terá sua impressão pessoal sobre a poesia, que nem sempre será positiva, o que deve ser sempre rejeitado. Através da proposta de trabalho delineada, é importante que cada um tenha a chance de recriar aquilo de que não gostou, buscando novas soluções para uma situação, observando se, de alguma forma, essa situação está presente em sua realidade diária.

Com o uso de gravuras, fantoches, varetas, avental, painel, desenhos ou estampas impressas, favorece muito, as crianças menores permitindo que elas observem detalhes, oportunizando situações de análises críticas das imagens para o desenvolvimento do raciocínio lógico.

e. *Sondar a apreciação da classe e comentar outros aspectos*, destacando algumas imagens, por exemplo, 'suave movimento', que representa o marulhar das águas de maneira tão delicada, mais parecendo uma cantiga.

f. *Ler a poesia uma segunda vez*, com bastante expressão, fazendo um comentário maior sobre o seu enredo e o sentimento que o autor desejou transmitir, a fim de que os alunos a sintam e apreciem melhor.

g. *Ler novamente*, com a mesma expressão, se a classe demonstrar vontade de ouvi-la mais uma vez, completando assim a apreciação.

h. *Atividades de enriquecimento* –

Neste período, o objetivo é verificar de maneira lúdica se a poesia foi compreendida. Discutir questões levantadas a partir de sua audição, é o momento da realização de uma verdadeira análise da poesia.

Lembra ABRAMOVICH (1995, p. 67) :

[...] há poetas que brincam com as palavras de um modo gostosíssimo de a criança ouvir e ler. Lida com toda ludicidade verbal, sonora, às vezes musical, às vezes engraçado no jeito como vão juntando palavras, fazendo com que se movam pelas páginas

quase como uma cantiga e ao mesmo tempo jogando com os significados diferentes que uma mesma palavra possui.

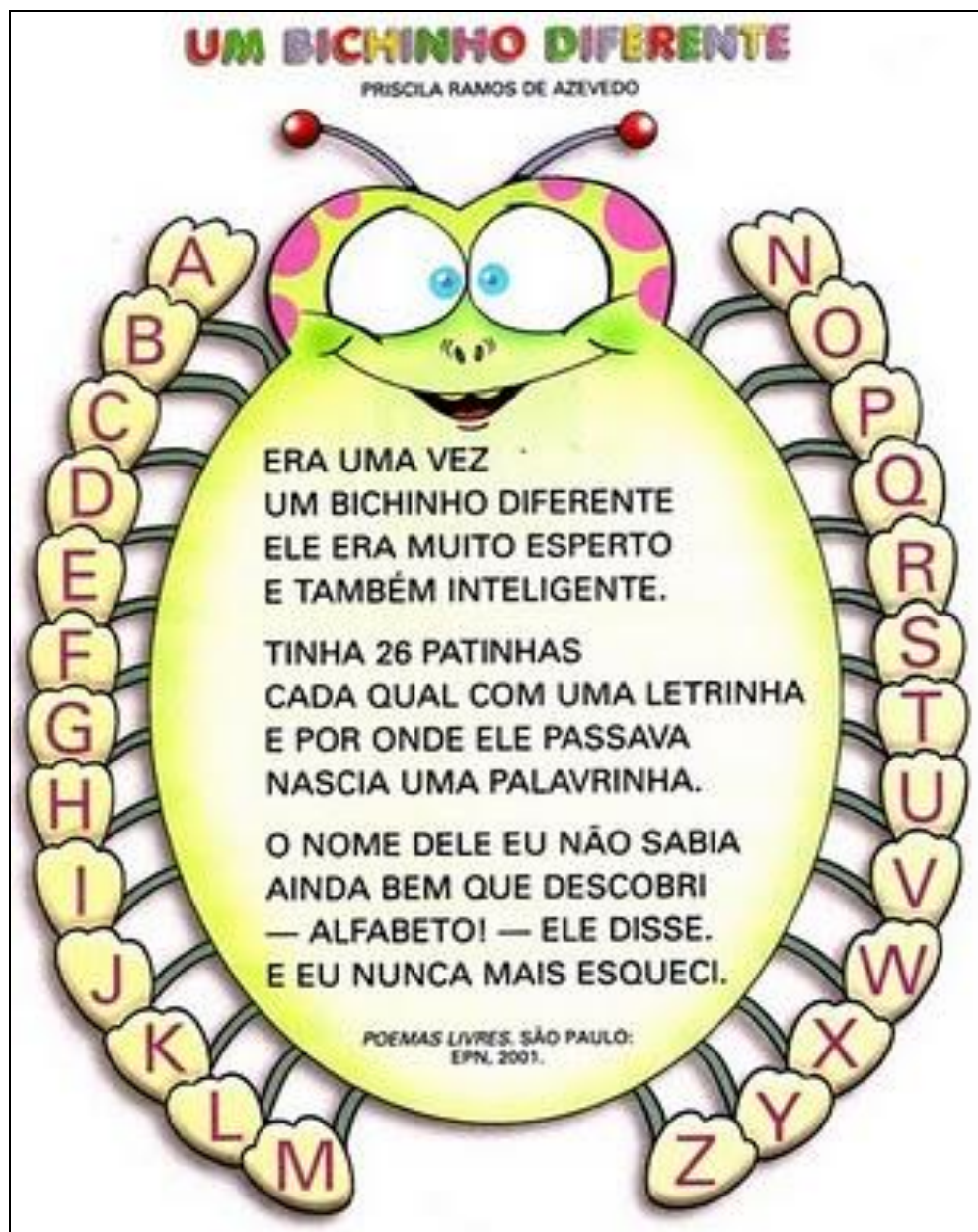
Após a poesia, podem-se seguir atividades espontâneas a ela relacionadas. As crianças poderão desejar ilustrar uma cena, por exemplo, como já citado, organizar um álbum de poesias escolhidas, copiando-as e ilustrando-as em seu caderno. Talvez alguma criança queira decorá-la para recitar num auditório, ou a classe deseje apresentá-la em coro-falado numa sessão do clube da leitura. É preciso não esquecer que estas atividades devem ser desejadas pelas crianças. As poesias têm finalidade em si: oferecer à criança uma hora de arte, de emoção, de encantamento. E logicamente por trás desse resultado, colaborar no processo da alfabetização.

A sensibilidade às rimas surge com bastante facilidade para a maioria das crianças. Por isso, os jogos com rimas são uma excelente iniciação à consciência fonológica. Por direcionar a atenção das crianças às semelhanças e diferenças entre os sons das palavras, o jogo com rimas é uma forma útil de alertá-las para a idéia de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma física.

O professor deve lembrar-se sempre de que o propósito das poesias na alfabetização é desenvolver a atenção das crianças para os sons da fala. Tendo isso em mente, não há necessidade de chamar a atenção das crianças para a escrita das palavras. O professor deve usar a escrita somente se as palavras que rimam forem escritas de forma semelhantes, caso contrário, isso só confundirá os alunos. A sensibilidade à rima é uma forma muito primitiva de consciência fonológica, mas mesmo assim, um bom domínio da rima não é uma garantia de que a criança irá desenvolver consciência fonológica, entretanto as pesquisas afirmam que ela é um passo importante nessa direção (ADAMS, 2006).

Abaixo algumas atividades para se trabalhar poesias em função do processo da alfabetização:

1. A centopéia que rima. É uma atividade extremamente interessante, a qual possui poesia em seu corpinho e as letras do alfabeto nas patinhas. As crianças amam pelo encantamento da figura e a poesia bem elaborada. Veja



Quadro 8 – Um bichinho diferente para a alfabetização

Fonte: <http://tatiana-alfabetizacao.blogspot.com/2008/02/poema-do-alfabeto.html>

2. Enfatizando a rima por meio do movimento

Objetivo – concentrar a atenção das crianças na rima.

Atividade – O jogo multissensorial é, em geral um meio valioso de atrair a atenção de crianças pequenas. A tradicional música infantil ‘O sapo não lava o pé’ oferece uma base excelente para experimentar movimentos físicos no ritmo da rima. As crianças devem sentar-se em círculo com ambas as mãos fechadas à frente. Enquanto todas cantam a música, a pessoa que é “a escolhida” movimenta-se em torno do círculo e (suavemente) marca com batidas as palavras, primeiro na mão

direita e depois na esquerda de cada criança. Uma criança cuja mão seja batida na última palavra, ou na palavra que rime, de cada verso deve colocar essa mão nas costas. Assim que esconder ambas as mãos, a criança estará fora. A última que permanecer com uma das mãos ainda à sua frente torna-se 'a escolhida'. Em 'O sapo não lava o pé' as palavras "mágicas" estão em negrito:

*O sapo não lava o **pé**
Não lava porque não **quer**
Ele mora lá na lagoa
Não lava o **pé**
Porque não **quer**
Mas que **chulé!***

Variação: é útil ampliar esse jogo também para outras rimas. Inclua as seguintes:

"Uni Duni Tê" – Palavras mágicas: tê, salame, colore, você.

"Um, dois, feijão com arroz" – Palavras mágicas: dois – arroz; quatro – prato; seis – inglês; oito – biscoito; dez – pastéis.

"Cai, cai balão" – Palavras mágicas: mão, não, sabão.

3. Poesias, canções e versos

Objetivo: Usar poesias, canções e versos para aprimorar a consciência das crianças acerca dos padrões de sons da fala.

Materiais necessários: Livros de poesias ou canções que rimam.

Atividade: As poesias, canções ou versos rimados que as crianças já conheçam de cor oferecem oportunidades especiais para o jogo da rima. Inicialmente, o professor deve apresentar às crianças apenas uma ou duas rimas para que elas possam aprender bem. Com o tempo, sempre podem ser acrescentadas mais rimas a seu repertório.

Ao introduzir um novo poema ou canção, o professor deve ler e recitá-lo antes para as crianças, enfatizando seu ritmo e exagerando suas rimas. A seguir, relendo verso por verso, as crianças devem repetir cada uma delas em uníssono. Para que possam ouvir e aprender as palavras, o ritmo deve ser lento e deliberado inicialmente, ganhando velocidade aos poucos, à medida que as crianças adquirem domínio.

Variações:

- Recite o poema baixinho, mas dizendo as palavras que rimam em voz alta.
- Recite o poema em voz alta, mas diga as palavras que rimam baixinho.
- Recite o poema aumentando o tom de voz à medida que avança.
- Recite o poema baixando o tom de voz à medida que avança.
- Recite o poema em coro ou em roda.
- Faça com que as crianças sentem-se em círculo e peça-lhes que recitem sucessivamente versos do poema, uma de cada vez, criança por criança.
- Faça com que as crianças sentem-se em círculo e peça-lhes que recitem sucessivamente palavras do poema, uma de cada vez, criança por criança.

Resta lembrar um último ponto. O professor consciente aproveitará todas as situações que possibilitem aos alunos apreender melhor o conteúdo e sentir mais intensamente a emoção de uma poesia. Para isso deve planejar cuidadosamente a inclusão de poesias em seu programa de atividades.

Novamente Casasanta (2004) fornece sugestões que podem ajudar o professor a desenvolver um bom programa de poesias:

- conhecer grande número de poesias e poetas;
- saber selecionar material adequado, tendo em vista a base de experiências da classe em relação à poesia;
- introduzir poesias à classe no momento apropriado;
- incluir a leitura de uma poesia no programa de atividades diárias;
- desenvolver com a classe o estudo de um poeta: estilo, conteúdo e vida.

Como suas experiências se refletem em sua obra?

- gravar com os alunos uma série de poemas bonitos e depois comentá-los;
- procurar discos de poesias lidas por seus autores ou seus interpretes e apresentá-los à classe;
- planejar diferentes modos de introduzir poesias à classe, utilizando discos, pantomimas, dramatizações, móveis, quadro de flanela;
- anotar em uma caderneta especial a reação da classe às poesias apresentadas;
- organizar uma coleção de poesias infantis para uso futuro.

Infelizmente, a realidade atual mostra que a forma de desenvolver as atividades, a partir de uma poesia, tem sido a maior vilã dos professores na aquisição do prazer de ler e escrever.

CONCLUSÃO

Alfabetização é um processo que promove o desenvolvimento de habilidades de linguagem, permitindo aos indivíduos dominar a leitura e a escrita, tornando-os capazes de produzirem textos significativos, orais e escritos, bem como compreendê-los, quando produzidos pelos outros, para poder interagir em seu meio.

A criança utilizando-se de forma seletiva das informações que o meio lhe oferece, em busca de umas regularidades e de uma coerência lógica reconstrói por si mesma a linguagem de um modo mais real do que realmente é.

Em cada nível, a criança elabora suposições a respeito dos processos de construção da leitura e escrita, baseando-se na compreensão que possui desses processos.

O sucesso na alfabetização exige a transformação da escola em “ambiente alfabetizador”, rico em estímulos que provoquem atos de leitura e escrita, permitam compreender o funcionamento da língua escrita possibilitem a apropriação de seu uso social, e forneçam elementos que desafiam o sujeito a pensar sobre a língua escrita.

Antes de escrever, podem conhecer as diferentes modalidades de textos; pois estas já estão presentes no seu espaço cultural. Assim, a criança é capaz de diferenciar na fala do professor se ele está contando história, se está recitando uma poesia ou se está dando uma notícia. Essa diversidade de textos vai servir de apoio para dar forma à escrita. E a poesia é um deles.

Entretanto, a poesia deve ser apresentada para ser sentida. Para despertar e provocar emoção. A poesia deve ser sempre uma fonte de encantamento para a criança. A escola deve ter por obrigação dar ênfase a poesia para que a mesma

deleite a criança; incuta-lhe o amor, à beleza; desenvolva o gosto estético, desperta-lhe a emoção poética, além de desenvolver-lhe o pensamento e a linguagem.

A poesia para a criança deve ser, antes de tudo, muito boa. De qualidade, bela, surpreendente, bem escrita. E acima de tudo, prazerosa, gostosa, lúdica, brincante, invertendo a forma usual de a gente se aproximar de alguém ou de alguma coisa

O texto não é apenas um argumento, uma ferramenta para alfabetizar. Mas ao mesmo tempo a literatura é a forma mais natural de se chegar à alfabetização.

A experiência com poemas configura-se numa atividade indispensável para que a criança se aproxime da leitura literária, através da experiência sensorial e sonora da poesia. Desta forma, o leitor é preparado para lidar com a escrita.

A poesia tem credenciais básicas para ser o caminho que poderá conduzir a criança, de forma muito eficaz, ao mundo da escrita. Em primeiro lugar, porque se prende, geralmente, a conteúdos que são do interesse das crianças. Em segundo, é que através desses conteúdos ela poderá despertar a atenção da criança para as características da língua escrita e para as relações existentes entre a forma lingüística e a representação gráfica.

O professor deve lembrar-se sempre de que o propósito das poesias na alfabetização é desenvolver a atenção das crianças para os sons da fala. Tendo isso em mente, não há necessidade de chamar a atenção das crianças para a escrita das palavras. O professor deve usar a escrita somente se as palavras que rimam forem escritas de forma semelhantes, caso contrário, isso só confundirá os alunos.

Um professor devidamente preparado convicto do papel que a poesia infantil desempenha no processo de alfabetização, transforma a mesma em excelentes atividades pedagógicas.

É oportuno insistir sempre que atividades de dinamização da leitura e de estimulação da expressão escrita nascem da criatividade que cada educador imprimir à sua proposta. Essa criatividade flui principalmente no decorrer das experiências, quando o processo pode desviar os planos arquitetados inicialmente para direções melhores, que emergem do envolvimento do educador com a espontaneidade criadora das crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAMOVICH, F. Literatura infantil: gostosuras e bobices. 5.ed. São Paulo: Scipione.

ADAMS, M. J. Consciência fonológica em crianças pequenas. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CASASANTA, T. Criança e Literatura. Belo Horizonte: Veja, 2004.

CURTO, L. M. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000. V.1.

_____. Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artmed, 2000. V.2.

FERREIRA, E. J. M. A poesia nos primeiros anos. São Paulo: Paulinas, 1993.

FERREIRO, E. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

_____. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

_____. Reflexões sobre a alfabetização. São Paulo: Cortez, 2001.

FRANCO, M. O que é poema? O que é poesia? Disponível em: <<http://www.galinhapulando.com/visualizar.php?id=1585751>> Acesso em: 21 mai. 2010.

FREIRE, P. & MACEDO, D. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GARCEZ, S. Contos-da-carochinha, literatura infantil enriquece o processo de ler e escrever. Revista do Professor. Jan./mar.2004.n.77.

HELD, J. O imaginário no poder. São Paulo: Summus, 1980.

JOLIBERT, J. (org) Formando Crianças Leitoras. Tradução Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JOSÉ, E. Um pouco de tudo. São Paulo: Paulinas, 2003.

MELLO, A. M. L. de. Literatura infanto-juvenil: prosa & poesia. Goiânia: UFG, 1995.

MEIRELLES, Cecília. O passarinho no sapé. In Ou isto ou aquilo. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1977.

MEIRELLES, K. F. Educadores: Emília Ferreiro. Disponível em: <
http://www.projetospedagogicosdinamicos.kit.net/index_arquivos/Page1105.htm>
Acesso em: 13 mar. 2010.

MORAIS, A.G. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2000.

PAES, J. P. É isso ali. São Paulo: Ática, 2008.

RUSSO, M. de F. Alfabetização: um processo em construção. 4.ed. São Paulo: Saraiva, 1999.

SILVA, M. C. A. da. Arte de Contar histórias. Revista do Professor. RS. CPOEC, ano X, n.º 37, janeiro á março. 1994.

SOARES, M. Alfabetização: a resignificação do conceito. Revista de Educação de Jovens e Adultos. RaaB, n.16, julho 2003.

_____. Letramento: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Ceale, 2008.

SOSA, J. A literatura infantil. São Paulo: Cultrix, 2003.

TERRA, Maria Clara. Poesias infantis – criança genial. São Paulo: Ática, 2003.

WEISZ, T. Repensando a prática da alfabetização. São Paulo: Ática, 2000.

ZILBERMAN, R. A literatura infantil na escola. São Paulo: Global, 1995.