

INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS (PROFLETRAS)

WASHINGTON ADRIANO DA SILVA

**OS POEMAS QUE CIRCULAM NA ESCOLA
O TRABALHO COM POEMAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Vitória
2018

WASHINGTON ADRIANO DA SILVA

**OS POEMAS QUE CIRCULAM NA ESCOLA
O TRABALHO COM POEMAS NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras do Instituto Federal do Espírito Santo como requisito para a obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Prof^a Dr^a Karina Bersan Rocha

Vitória
2018

(Biblioteca Nilo Peçanha do Instituto Federal do Espírito Santo)

S586p Silva, Washington Adriano da.

Os poemas que circulam na escola : o trabalho com poemas no ensino fundamental / Washington Adriano da Silva. – 2018.

84 f. : il. ; 30 cm

Orientadora: Karina Bersan Rocha.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal do Espírito Santo, Programa de Pós-graduação em Letras, Vitória, 2018.

1. Leitura – Estudo e ensino – Espírito Santo (Estado). 2. Poesia escolar. 3. Poesia escolar brasileira – Vila Velha (ES) . 4. Poesia e crianças – Estudo e ensino – Vila Velha (ES). 5 .Ensino Fundamental – Vila Velha (ES). I. Rocha, Karina Bersan. II. Instituto Federal do Espírito Santo. III. Título

CDD: 372.4098152



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO**

MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS

WASHINGTON ADRIANO DA SILVA

**OS POEMAS QUE CIRCULAM NA ESCOLA: O TRABALHO COM POEMAS NO ENSINO
FUNDAMENTAL**

Trabalho Final de Curso apresentando ao
Programa de Mestrado Profissional em Letras
– Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de
Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito
Santo, em rede Nacional.

Aprovado em 12 de julho de 2018

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^a. Dr^a. Karina Bersan Rocha

Instituto Federal do Espírito Santo

Orientadora

Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes

Instituto Federal do Espírito Santo - PROFLETRAS

Membro Interno

Prof. Dr. Fabiano de Oliveira Moraes

Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Membro Externo



**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS - PROFLETRAS**

WASHINGTON ADRIANO DA SILVA

OS POEMAS QUE CIRCULAM NA ESCOLA

Produto Educacional apresentando ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras, ofertado pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo, em rede Nacional.

Aprovado em 12 de julho de 2018

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Karina Bersan Rocha
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

Orientadora

Prof. Dr. Antônio Carlos Gomes
Instituto Federal do Espírito Santo - IFES

Membro Interno

Prof. Dr. Fabiano de Oliveira Moraes
Universidade Federal do Espírito Santo - UFES

Membro Externo

ANUNCIAÇÃO

Hoje senti falta de minha mãe
Saudade doída, só lembranças
Quando criança, tarde perdida
Eu com medo da vida, sua mão
Acariciou o rosto, a confiança
Que toda mãe sabe transmitir.

E ao longo dos dias eu sabia
Que mesmo longe lá estaria
A guarida segura, meu norte
Palavra forte de fé e ternura
Um bolo de chuva e seu café
Um perdido sorriso e cafuné.

Hoje uma brisa leve me disse:
Não desperdice as lágrimas,
Segue, vá percorrer as páginas
Dos livros que gosta de ler
Sonha as metáforas da vida
E de repente conseguirá ver

Os olhos piedosos de sua mãe
Que depositou em ti todo afeto
De modo completo te modelou
Você é filho do tempo, destino
O dobrar do sino, breve evento
Que uma feliz Maria anunciou.

Washington Adriano da Silva

AGRADECIMENTOS

A gratidão é um exercício constante de reconhecimento de quem realmente torna nossa existência mais significativa. A experiência do mestrado me fez compreender como o apoio e a ajuda do outro faz diferença em nossas vidas. Por isso quero agradecer aos que, de uma forma ou de outra, colaboraram para a efetivação deste trabalho, com destaque para

Minha mãe, Maria de Lourdes Fernandes da Silva In Memoriam.

Meus tios, Jose e Ivna Drummond.

Meu companheiro, Aloisio de Arruda Venturim Faria.

Meus irmãos do coração, Maria Felicidade Penha de Lacerda e Tiago Guerçon.

A todos da equipe da EJA da UMEF Paulo Cesar Vinha.

Ao diretor da UMEF Antônio Bezerra de Farias, Jose Rodrigo do Rosário Santos.

A todos os colegas da turma do Profletras, principalmente as amigas Ana Paula Cardoso dos Santos Tavares, Janielly dos Anjos Oliveira Dornelas e Ivone de Barros.

A todos e todas estudantes com quem um dia convivi e que são a razão de ser do meu trabalho e da minha vida.

Aos professores do PROFLETRAS, em especial a Prof. Dr. Leticia Queiroz de Carvalho.

A minha orientadora Prof. Dr. Karina Bersan Rocha.

Ao Coordenador do Mestrado Prof. Dr Antônio Carlos Gomes, por sua dedicação e comprometimento com o PROFLETRAS.

PROCURA DA POESIA

[...]

Penetra surdamente no reino das palavras.
Lá estão os poemas que esperam ser escritos.
Estão paralisados, mas não há desespero,
há calma e frescura na superfície intata.
Ei-los sós e mudos, em estado de dicionário.
Convive com teus poemas, antes de escrevê-los.
Tem paciência se obscuros. Calma, se te
provocam.
Espera que cada um se realize e consume
com seu poder de palavra
e seu poder de silêncio.
Não forces o poema a desprender-se do limbo.
Não colhas no chão o poema que se perdeu.
Não adules o poema. Aceita-o
como ele aceitará sua forma definitiva e
concentrada
no espaço.

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma
tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível, que lhe deres:
Trouxeste a chave?

Repara:
ermas de melodia e conceito
elas se refugiaram na noite, as palavras.
Ainda úmidas e impregnadas de sono,
rolam num rio difícil e se transformam em
desprezo.

RESUMO

Os poemas podem ser eficazes nas abordagens relativas aos processos de leitura e escrita? No Ensino Médio é comum percebermos certo estranhamento quando falamos em literatura. Isso decorre, em parte, do pouco espaço destinado a esse tema no currículo do Ensino Fundamental. Quando falamos em poema, o distanciamento torna-se ainda maior, pois não é um texto com protagonismo nas abordagens de leitura e escrita na escola. Isso potencializa o desinteresse dos educandos, tornando a abordagem de tal tema um desafio. Assim, o presente trabalho de Mestrado Profissional em Letras - Profletras, intitulado “Os poemas que circulam na escola”, reflete o desenvolvimento de práticas pedagógicas desenvolvidas com 6º ano do Ensino Fundamental em escolas públicas de Vila Velha, Espírito Santo, com a análise das produções de alunos. O objetivo dessa investigação consiste na construção de uma proposta de trabalho com poemas na escola, visando a aprofundar o processo da leitura do texto literário, bem como a incentivar a produção de poemas. Nessa pesquisa de natureza qualitativa, utilizamos procedimentos típicos da observação participante. Buscamos as contribuições de Candido (1996), Geraldi (2008), Lajolo (1993, 2008), Paes (1991), Sorrenti (2009), Soares (2002), entre outros, para fundamentar a proposta apresentada. Os resultados demonstram que é possível fazer uma abordagem diferente com as poesias no EF e que o acesso aos poemas pode abrir a porta para a leitura do texto literário. Também foi perceptível o desenvolvimento de uma produção textual mais significativa, concatenada com o contexto em que os educandos estão inseridos, acrescentando aos acúmulos que eles possuem, novas perspectivas de interpretação do mundo e de si mesmos.

Palavras chave: Poemas. Ensino. Leitura. Produção textual.

ABSTRACT

Can poems be effective in approaches to reading and writing? In High School, it is common to see a certain strangeness when we speak in literature. This is partly due to the limited space allocated to this topic in the elementary school curriculum. When we speak of a poem, the distance becomes even greater, because it is not a text with a leading role in the approaches of reading and writing in school. This strengthens students' lack of interest, making the approach to this topic a challenge. Thus, the present work of the Professional Masters in Letters, entitled "Poems that circulate in school", reflects the development of pedagogical practices developed with 6th grade of primary education in public schools of Vila Velha, Espírito Santo, with the analysis of student productions. The purpose of this research is the construction of a proposal of work with poems in the school, aiming to deepen the process of reading the literary text, as well as to encourage the written production of poems. In this qualitative research, we used the typical procedures of participant observation. We sought the contributions of Candido (1996), Geraldi (2008), Lajolo (1993, 2008), Paes (1991), Sorrenti (2009), Soares (2002), among others, to substantiate the proposal presented here. The results demonstrate it is possible to take a different approach with the poems in the EF and which access to the poems can open the door to the reading of the literary text. The development of a more meaningful textual production, concatenated with the context in which the students are inserted, adding to the accumulations they have, new perspectives of interpretation of the world and of themselves were also perceptible.

Keywords: Poems. Teaching. Reading. Text production.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fachada de uma escola municipal de Vila Velha.....	38
Figura 2 - Biblioteca da escola utilizada para pesquisa.....	40
Figura 3 - Atividade diagnóstica com acrósticos.	43
Figura 4 - Desenvolvendo jogos de palavras	44
Figura 5 - Aula expositiva: conhecendo o poema.....	49
Figura 6 - Alunos trabalhando individualmente com os poemas que circulam	53
Figura 7 - Alunos trabalhando em grupo com os poemas que circulam.....	55
Figura 8 - Alunos observando exposição sobre os autores.....	59

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Avaliação Diagnóstica	42
Quadro 2 - A força das palavras	44
Quadro 3 - Completando sua linha	46
Quadro 4 - Conhecendo o Poema	48
Quadro 5 - Poemas que circulam, parte 1	49
Quadro 6 - Poemas que circulam, parte 2	53
Quadro 7 - Poemas que circulam, parte 3	55
Quadro 8 - Poemas que circulam, parte 4	56
Quadro 9 - Conhecendo os autores	57
Quadro 10 - A expressividade do poema	60
Quadro 11 - Você é o autor	61
Quadro 12 - Reescrevendo seus poemas	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Origem dos poemas usados – livro didático	15
Gráfico 2 - A Literatura no currículo do Ensino Fundamental.....	21
Gráfico 3 - Ocasão do trabalho com poemas	23
Gráfico 4 - Uso dos poemas nas aulas de gramática.....	32
Gráfico 5 - Escolaridade dos responsáveis	39
Gráfico 6 - Frequência de leitura dos responsáveis	40

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	O ESPAÇO DESTINADO À LITERATURA NA ESCOLA	20
2.1	A POESIA APRISIONADA	21
2.2	OS ARROUBOS DE LIBERDADE	25
3	METODOLOGIA	34
3.1	QUANTO À ABORDAGEM	34
3.2	LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA.....	37
4	APRESENTAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA	42
4.1	DESENVOLVIMENTO DO PROJETO	42
4.1.1	Avaliação Diagnóstica	42
4.1.2	A Força das Palavras	44
4.1.3	Completando sua linha	46
4.1.4	Conhecendo o Poema.....	48
4.1.6	Poemas que Circulam II	53
4.1.7	Poemas que Circulam III	55
4.1.8	Poemas que Circulam IV.....	56
4.1.9	Conhecendo os Autores	57
4.1.10	Expressividade do Poema	59
4.1.11	Agora Você é o Autor	61
4.1.12	Reescrevendo meus Poemas	62
4.2	ALGUMAS SUGESTÕES PARA TRABALHAR COM POEMAS.....	67
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	71
	REFERÊNCIAS.....	77
	APÊNDICE A – Questionário Socioeconômico.....	80
	APÊNDICE B – Questionário destinado aos professores.....	83

1 INTRODUÇÃO

O tema desta pesquisa surgiu como reflexo das mais de duas décadas de trabalho no ensino de língua portuguesa e, principalmente, da inclinação pessoal para o campo da literatura como meio de ressignificação da realidade do aluno na sua relação com o mundo que o cerca. Desde as primeiras experiências com salas multisseriadas de Ensino Fundamental I, tenho percebido o espaço limitado que o texto literário, e, sobretudo o texto poético, possui tanto no material didático disponibilizado ao aluno, como no cotidiano dos professores nas práticas de ensino. Defendo que tal constatação, ainda muito presente, decorre de lacunas na formação dos professores aliada a uma visão tradicionalista do ensino de Língua Portuguesa. Antônio Cândido alerta para importância do estudo da produção poética como premissa indispensável para facilitar o acesso e a disseminação desse gênero, ao afirmar que

A linguagem da poesia é mais convencional e impõe uma atenção maior, sobretudo porque ela se manifesta geralmente, nos nossos dias, em peças mais curtas e mais concentradas, que por isso mesmo, são menos acessíveis ao primeiro contato (CÂNDIDO, 1996, p.11).

Assim, mais do que contribuir para apontar caminhos possíveis para o trabalho com poemas no desenvolvimento da leitura e escrita, é preciso desconstruir a visão distorcida da literatura em sala de aula. Harold Bloom assevera a importância de mudar essa visão, ao dizer:

Mas é surpreendente como uma história ou um poema excelente de repente se expande num cosmo de iluminação absoluta, quando se escuta a declamação. Lembro-me então de que os épicos de Homero eram declamados para um público, e de que Geoffrey Chaucer escreveu a fim de ler sua obra na corte real e nas residências dos nobres. Eu me sentiria muitíssimo satisfeito com o destino deste livro se ele ajudasse a levar pessoas a ler em voz alta, fosse individual ou coletivamente (BLOOM, 2003, p. 22).

Um primeiro desafio que vivenciei na prática consiste em conciliar as visões, muitas vezes conflitantes, quanto ao trabalho com esse gênero no processo de ensino da leitura e escrita. De fato, é desafiante fazer com que as pessoas percebam o quanto o texto poético pode ressignificar a vida daqueles que deixam seu existir ser

permeado pela perspectiva metafórica, proporcionada em cada verso ou ao longo de uma estrofe.

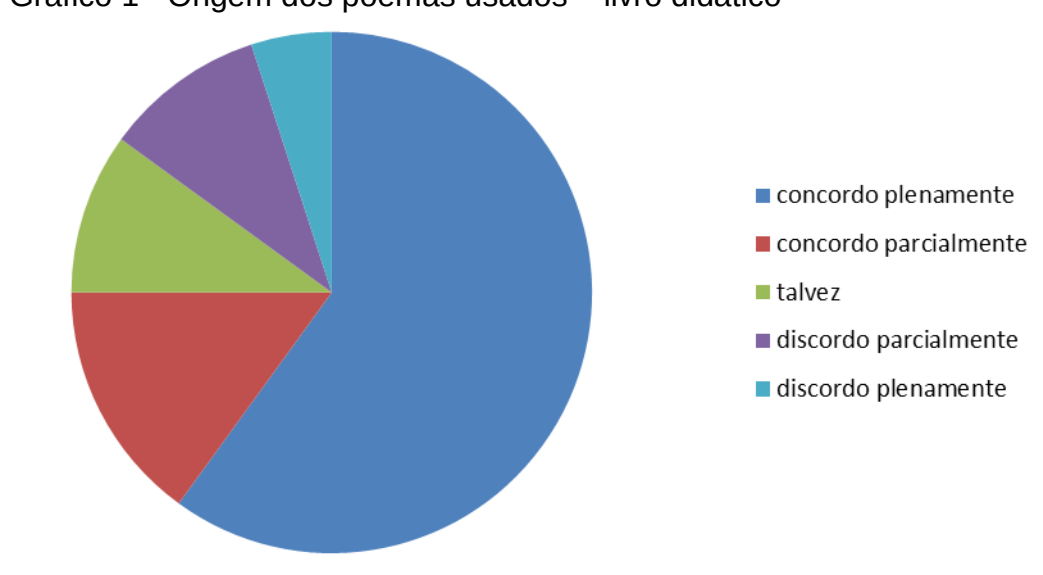
Partindo dessa constatação, o trabalho pretende refletir sobre estratégias metodológicas a fim de aprofundar a leitura e aperfeiçoar a escrita, dentro do espaço escolar. Apontar caminhos possíveis para a elaboração de tais ferramentas, bem como propor leituras capazes de instrumentalizar as escrituras significativas dos alunos. Isso demanda escolha criteriosa dos textos, seleção de atividades adequadas às realidades de cada contexto social em que as crianças estão inseridas e o acompanhamento da evolução cognitiva proporcionada pelos textos e atividades.

Os livros didáticos das séries iniciais do Ensino Fundamental estão recheados de sugestões sobre metodologias de ensino, estratégias de aprendizagem, planos de aula, entre outras ferramentas, conforme Lajolo,

A frequência com que essas atividades são sugeridas em fichas de leitura, encartes, suplementos e similares só se compara a sofreguidão com que quando ausentes, são solicitadas pelos caros mestres, às voltas com a árdua tarefa não só de fazer com que seus alunos leiam, mas principalmente, de fazer alguma coisa com o que os seus alunos efetivamente leiam! A inclusão de *sugestões de atividades* em livros destinados ao público infantil já foi interiorizada como necessidade pelos professores, que as solicitam quando não as encontram no livro que escolhem para seus alunos (LAJOLO, 2008, p.70-71).

Parece redundante querer apontar mais um caminho diante de tantas possibilidades. No entanto é preciso frisar que parte considerável desse material disponibilizado aos docentes destina pouco espaço para os poemas. Somado a isso preocupa a constatação de que parte significativa dos professores se baseia apenas nesse material, conforme vemos no gráfico 1, resultado de uma pesquisa realizada junto a vinte professores que atuam na rede municipal de Vila Velha (Apêndice B). Questionados se normalmente trabalham com os poemas disponibilizados pelo livro didático, eles responderam:

Gráfico 1 - Origem dos poemas usados – livro didático



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Esses mesmos professores admitiram que, em geral, usam os poemas como pretexto para o ensino de gramática. Com isso, contos, crônicas, fábulas, fragmentos de romances e poemas (entre outros gêneros) ficam espremidos em cantos de páginas dos livros, devido à ênfase destinada a conteúdos priorizados pelo currículo. Quando o texto literário aparece em destaque, é nítido o seu uso não para atingir a essência subjetiva da linguagem literária, mas como subterfúgio para atender as atividades gramaticais, na maioria das vezes de cunho normativo. Ficam na superficialidade do texto, restringindo-se a mera compreensão. Assim, não se objetiva neste trabalho cair no lugar comum desses manuais amplamente propagados. As atividades a serem propostas por nós visam provocar uma reflexão sobre a prática pedagógica e sua constante reinvenção.

As séries finais do Ensino Fundamental não apresentam panorama diferente das iniciais. Com um currículo ainda mais extenso, e um tempo de aula compartimentado com várias disciplinas, os materiais didáticos não dão conta sequer das questões pertinentes ao domínio da leitura e da escrita em si, pois não levam em consideração as distorções de aprendizagem dos primeiros anos, nem o caráter heterogêneo das turmas. Adensa-se a esse prognóstico o fato de o profissional dos anos finais não vindicar a condição de professor alfabetizador. Alegam frequentemente que esse papel é restrito ao Ensino Fundamental I. Tal alegação decorre, principalmente, do fato de, na sua formação inicial universitária, o estudante

de letras não ser capacitado para lidar com situações que demandem conhecimentos acerca dos processos de alfabetização. Importa, e é urgente rediscutir os currículos de graduação, buscando contemplar essa lacuna, a exemplo do que pode ser visto em alguns cursos de pós-graduação e no próprio Profletras, que destina em sua grade disciplina específica sobre o tema.

Como se isso não bastasse, é comum justificar o pouco empenho no trabalho com a literatura pela preocupação em atender às demandas do conteúdo programático. Existe a percepção de que tratar de tal temática é perder tempo com um conteúdo pouco cobrado pelas avaliações externas. Os resultados dessa conjunção de fatores são perceptíveis ao ver alunos desinteressados pela leitura como um todo, sobretudo do texto literário; não aptos ao desenvolvimento eficiente da escrita de um texto que demonstre a sua criatividade, indispensável ao fazer literário. Convencer os (as) profissionais da educação acerca da importância de quebrar esse círculo é objetivo substancial deste trabalho. Como afirma Victor Hugo (2007), por meio da personagem Grantaire em *Os Miseráveis*, “Nada é tão estúpido como vencer. A verdadeira glória é convencer”.

Uma vez apresentados os principais desafios, compete ao presente trabalho apontar caminhos para a constante avaliação dos resultados obtidos durante a caminhada. Afinal, avaliar nada mais é do que repensar aquilo que se propõe em uma perspectiva de constante aperfeiçoamento do trabalho a ser desenvolvido. É de suma importância observar se as concepções aqui defendidas fazem eco no chão da escola e, principalmente, se resultaram no aperfeiçoamento da capacidade leitora dos educandos e na sua consequente evolução ao produzir textos orais e escritos, tanto na sala de aula como nas diferentes relações sociais que estabelecem fora dos muros da escola. Não basta propor um possível caminho. É preciso apresentar mecanismos para reavaliar a trajetória, nunca perdendo de vista o horizonte que se almeja.

O trabalho docente sempre me seduziu como uma possibilidade de construir um novo parâmetro de desenvolvimento social, em um país onde as desigualdades são latentes. Não vemos outra frente, que não passe pelo universo escolar. É na escola que podemos repensar o ordenamento das relações sociais instituídas e contribuir para a formação de indivíduos instituintes de uma nova sociedade, mais justa e

igualitária. E, nessa batalha, a literatura tem papel preponderante, pois a arte literária compreende a capacidade de instigar os indivíduos a fazerem diferentes leituras do mundo em que estão inseridos. Ao ler a voz instigante do poeta e perceber nela a tradução de suas próprias angústias e inquietações, o (a) leitor (a) sente-se legitimado (a). Entende que suas aspirações fazem parte de um todo universal, possibilitando-lhe a coragem de ir além.

A literatura tem esse viés estrutural na interação cognitiva a ser estabelecida na escola. Cabe a quem quer que se embrenhe pela seara do ensino ter o comprometimento de incutir nos educandos a necessidade da leitura do texto literário. E o poema nesse ínterim pode ser uma porta de entrada para esse universo, pois nele se encontra a habilidade polissêmica capaz de traduzir muitas vozes. Não só um universo, mas são vários versos, compreendendo a multiplicidade da existência humana captada pelo poeta, seja com singeleza, sensibilidade ou dor e sofrimento. Sonegar tais possibilidades constitui-se uma perda irreparável, cujos prejuízos em longo prazo, na trajetória educacional de qualquer pessoa, são inestimáveis. Mais uma vez Cândido ressalta o papel da poesia na formação da arte como elemento fomentador da criatividade, ao dizer que

Toda essa digressão vale para lhes mostrar a eminência do conceito de poesia que é tomada como forma suprema de atividade criadora da palavra, devida a intuições profundas e dando acesso a um mundo de excepcional eficácia expressiva. Por isso a atividade poética é revestida de um caráter superior dentro da literatura, e a poesia é como uma pedra de toque para avaliarmos a importância e a capacidade criadora desta. Sobretudo levando em conta que a poesia foi até os tempos modernos a atividade criadora por excelência, pois todos os gêneros nobres eram cultivados em verso (CÂNDIDO, 1996, p.12).

A pergunta que se pretende responder neste trabalho é como os poemas podem ser eficazes nas abordagens relativas aos processos de leitura e escrita? Talvez as pistas dadas ao longo do texto não possuam respostas contundentes a essa pergunta. Importa, portanto, apresentar razões convincentes que justifiquem a inclusão do texto poético nas práticas cotidianas do ensino de Língua Portuguesa nas escolas. Embora pareça uma intenção pretensiosa, possivelmente distante do imaginário dos próprios autores ao elaborarem seus textos, esses ao serem disponibilizados tomam dimensões que extrapolam qualquer intencionalidade de quem elaborou o texto agora explorado. Integram o plano da necessidade universal

de vivenciar a literatura. Mais do que associar as obras aos aportes teóricos apresentados, e nem desprezando sua importância, cabe aqui ressaltar, reforçando o que foi destacado no início dessa introdução, os aspectos subjetivos que tornam um texto tão significativo para alguém.

Partindo desse entendimento, é impossível negar a grandiosidade dos poemas por realçarem os dilemas, conflitos, angústia e inquietações dos seus autores, bem como sua relação com a sociedade. Quantos homens e mulheres tentam, através do espaço poético, compreender o eixo central de suas existências? A luta pela compreensão dessa cosmovisão coletiva do mundo representa aquilo que Compagnon teorizou: “literatura, o concreto se substitui ao abstrato e o exemplo a experiência para inspirar as máximas gerais ou, ao menos, uma conduta em conformidade com tais máximas” (COMPAGNON, 2009 p.33). Em qualquer cidade, nos mais variados espaços, hoje, será possível encontrar indivíduos capazes de traduzir sua própria existência e fazê-la reverberar na vida de seus leitores e leitoras, conforme nos apresenta Todorov (2010),

Em cada uma dessas situações, uma relação se estabelece entre as palavras e o mundo, mas as duas verdades não se confundem. Em outro momento, Baudelaire indica um meio para distinguir os dois tipos de conhecimento, descrevendo o trabalho do artista: ‘Não se trata para ele de copiar, mas de interpretar numa linguagem mais simples e mais luminosa’. Da mesma forma ele dirá que o poeta é senão ‘um tradutor, um decifrador’. A diferença se situaria, portanto, entre copiar (ou descrever) e interpretar (TODOROV, 2010, p. 64).

E qualquer leitor ao se deparar com os dramas vivenciados pelo “eu lírico”, pode avocar para si a condição de afirmar: “Eu sinto ou penso isso”. E, em função disso, sentir-se contemplado. Nessa contemplação, cabe reconhecer a legitimidade do texto em análise. Assim consagra-se o aspecto único da obra e a capacidade de atender aos diferentes papéis sociais, na plenitude polissêmica das palavras empregadas no texto. Quem lê um poema e mergulha na intensidade de suas mensagens nunca mais será o mesmo, assim como as águas que passam num rio nunca são iguais. Independentemente de quem sejamos ou dos papéis que desempenhamos, somos humanos e comungamos dessa necessidade universal de compartilhar o pensamento disponibilizado pela literatura.

A solidão, o isolamento e o abandono a que estão submetidas várias gerações, talvez vítimas do que se pode chamar de exclusão literária, encontram voz no poema. O mundo onírico, os sonhos e fantasias que permeiam o mundo da criança também têm guarida nos versos do poeta. O contexto atual de uma sociedade amplamente digital, virtualmente conectada, mas carente da interação real, concreta, encontra-se descrita na linguagem poética. O impacto da leitura de um texto que traduza um sentimento, até então indescritível, produz uma experiência inesquecível, e, portanto, transformadora. Calvino afirma que “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer” (CALVINO, 2009, p.11). Ao se deparar com esse encontro, somente um leitor pouco sensibilizado pelo caráter literário não se perguntará sobre a intencionalidade de tal descrição. Combinar elementos tão destoantes e, no entanto, costumeiramente possíveis mostra a força que as palavras possuem. Como descreveu Franchetti (2009),

Dependendo apenas da palavra, a literatura teria menor poder de produzir prazer e emoção do que as artes que combinam a palavra com outros elementos? Não é o que a experiência mostra. Muita gente chora ao ler um romance, se emociona fortemente ao ler um poema, refina uma opinião e um sentimento ao ler uma peça de teatro. Por depender só da palavra, a literatura, na verdade, tem uma força que as artes combinadas não possuem. Ela abre um espaço enorme à projeção do leitor (FRANCHETTI, 2009, p. 3).

Os bons poemas possuem palavras usadas com maestria. Impossível ficar indiferente diante de cada dilema, sonho, indignação ou surpresa ali representada. Mesmo que o tema traduzido não seja idêntico ao do leitor, a leitura abre a possibilidade de vislumbrar uma nova janela sobre o assunto. Ler pode transformar uma visão de mundo. Calvino define que “o seu clássico é aquele que não pode ser-lhe indiferente e que serve para definir a você próprio em relação e talvez em contraste com ele” (CALVINO, 2009, p.11).

2 O ESPAÇO DESTINADO À LITERATURA NA ESCOLA

Este trabalho tentará encontrar um ponto de confluência capaz de lançar luz sobre a dificuldade de entender os processos educacionais que se mostraram insuficientes para ampliar os índices de formação de bons leitores e escritores. A partir de uma fundamentação teórica acerca da função da literatura na escola, apresentaremos uma proposta de atuação pedagógica na expectativa de auxiliar docentes no desafio de construir um processo eficiente no que tange ao ensino da leitura e da escrita. Temos como foco o trabalho com poemas para oportunizar, em primeira instância, o acesso à literatura no Ensino Fundamental. Essa perspectiva está calcada no entendimento de que, como afirma Cândido (1995), esse acesso é, sobretudo, um direito universal, indispensável para a formação integral do ser humano. Conforme assevera esse autor,

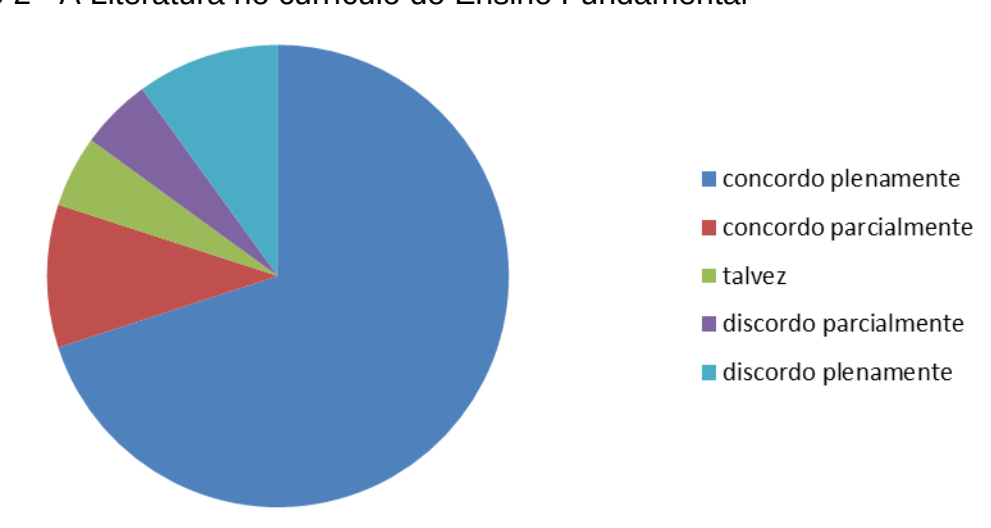
Por isso, a luta pelos direitos humanos pressupõe a consideração de tais problemas, e chegando mais perto do tema eu lembraria que são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas que garantem a integridade espiritual. São incompressíveis certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.

Mas a fruição da arte e da literatura estaria mesmo nesta categoria? Como noutros casos, a resposta só pode ser dada se pudermos responder a uma questão prévia, isto é, elas só poderão ser consideradas bens incompressíveis segundo uma organização justa da sociedade se corresponderem a necessidades profundas do ser humano, a necessidades que não podem deixar de ser satisfeitas sob pena de desorganização pessoal, ou pelo menos de frustração mutiladora. A nossa questão básica, portanto, é saber se a literatura é uma necessidade deste tipo. Só então estaremos em condições de concluir a respeito (CÂNDIDO, 1995, p. 173-174).

A compreensão da literatura como um direito permite, e de certa forma nos imputa, a visão de que ela não pode ser vista como um mero componente curricular, secundário, que possa ser negligenciado em virtude de outros conteúdos que historicamente possuem mais prestígio. E, nesse ínterim, compete aos professores tornarem-se facilitadores do desenvolvimento da formação do leitor do texto literário ao longo dos anos finais do Ensino Fundamental, uma vez que a constatação oficial é de que o aluno dessa etapa do ensino não possui as habilidades e competências necessárias para se constituir um bom leitor e, conseqüentemente, um bom escritor.

A pressão por bons índices nas avaliações prioriza conhecimentos considerados mais incompreensíveis que a literatura, conforme constatado no gráfico 2 abaixo, fruto de pesquisa realizada com professores da Rede Municipal de Vila Velha (Apêndice B), para os quais foi afirmado que “A literatura não é prioridade no currículo do Ensino Fundamental” e obteve as seguintes respostas:

Gráfico 2 - A Literatura no currículo do Ensino Fundamental



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

2.1 A POESIA APRISIONADA

A discussão sobre o papel da literatura na escola é um dos temas que abordamos neste trabalho. Embora o currículo do Ensino Fundamental não prestigie a temática, haja vista as considerações ao longo desta pesquisa, o texto literário apresenta-se como um viés possível de mudança da prática de ensino no que tange à capacidade de compreender o mundo e as relações que com ele estabelecemos. Assim é imprescindível tornar acessíveis aos alunos as possibilidades explícitas e principalmente as implícitas do texto poético como forma de alargar a percepção da realidade que os cerca. Com isso pretendemos colaborar para que possam fazer suas escolhas conscientes entre inúmeras opções que o universo do conhecimento proporciona, como nos alerta Sílvia Orthof (1996),

Todo artista invade e deixa-se invadir por sua infância, que pode ter diversas idades. A palavra infância tem muitas estações subjetivas tal qual um rádio. Numa estação ouve-se uma sinfonia, noutra, uma cantiga de roda. O fato de ligar o rádio sugere uma busca de prazer.

Nós nos sintonizamos numa energia que faz parte vibrante do universo. A arte é mágica, bruxenta, esotérica, maravilhosa, nela existem o receio, o faz de conta, a seriedade, o folguedo e a crença, infinitos caminhos a seguir, a escolha é nosso livre arbítrio (ORTHOFF, 1996, p. 36).

Esse mundo onírico da mágica, de fadas e bruxas, da arte imagética como um caminho fantástico da criatividade é proporcionado pela literatura em suas mais variadas manifestações. Assim, o texto literário apresenta-se como possibilidade de novas leituras da realidade. É compromisso de todo educador engajado com a construção de uma educação potencializada de espírito crítico, semear novas interpretações das relações sociais estabelecidas. A escola é o palco em que esse processo precisa ser protagonizado pelos principais atores que ali se estabelecem: os alunos pela necessidade de sentirem-se encantados pelas vivências que a leitura proporciona e os professores, pela capacidade de reunir leituras que possam produzir o encantamento necessário à aprendizagem significativa.

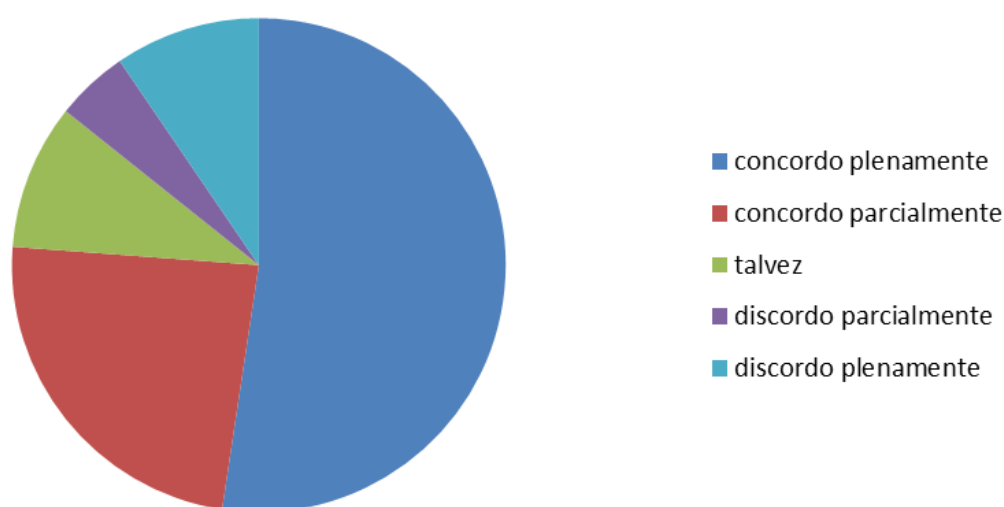
Algumas variáveis implicam o tamanho do espaço destinado à leitura criativa, instituinte. O currículo, por exemplo, permeado de exigências, delimita, de forma castradora e instituída, o tempo e o investimento que podemos disponibilizar para alçar voos maiores. O ensino fica restrito a formalidades convencionais não detentoras do brilho investigativo. A burocracia evolutiva dos mecanismos institucionais distanciou a escola do seu papel fundamental de fomentar o inusitado. Assim, a escola insiste em silenciar a voz latente da imaginação, não por maldade, talvez, mas por excesso de zelo, como traduziu poeticamente Carlos Drummond de Andrade,

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões da independência cuspidos fogo e lendo fotonovelas. A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias. Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Siá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça: - Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia (ANDRADE, 1988, p.23).

A metáfora de Drummond está diretamente ligada à incapacidade que muitos têm, e nesse interim poderíamos incluir a escola, de trabalhar a criatividade sem penalizá-la em virtude das limitações, sejam intelectuais ou até mesmo estruturais. Em algumas situações os professores vivem a síndrome de Dona Coló. Por ignorância ou inoperância, aprisionam a poesia, com medo de constatarem que não estão preparados para a metaforização da vida, nem para a polissemia exigida pelo texto poético.

As bibliotecas são masmorras em que os poemas vivem aprisionados. Vez por outra conseguem avistar a luz do sol quando, em momentos muito esporádicos, são usados como pretexto para outras finalidades que estão muito aquém do propósito lançado pelo poeta ao disponibilizar-nos seu grito de liberdade. Os textos são manuseados de forma incipiente e insipiente, o que os torna distantes e indiferentes aos seus interlocutores. Ler uma poesia torna-se uma cerimônia enfadonha e cansativa, acessível aos poucos que se disponibilizam a aceitá-la como referencial indispensável do viver. Isso fica evidente no gráfico 03, que traz as respostas dos docentes (Apêndice B) resultantes da assertiva “os poemas só são trabalhados para concursos ou em datas específicas”.

Gráfico 3 - Ocasião do trabalho com poemas



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

É preciso desinstalar a escola. Isso porque a escola, em função da necessidade de atender uma demanda cada vez maior de alunos, deixou de ser um espaço propício ao desenvolvimento de diferentes práticas educativas para se tornar somente uma instalação de salas de aula. Retomar os espaços de decisão e principalmente os espaços de difusão do conhecimento, nesse contexto, torna-se imprescindível. A biblioteca e a leitura não podem ser enxergadas como uma punição. São processos constitutivos de uma nova forma de conceber as relações humanas, com foco na liberdade de pensar e no pleno exercício da manifestação desse pensamento. A poesia tem importante papel no despertar desse senso crítico capaz de compreender as diferentes possibilidades de interpretação. Rechaçar a poesia por não a considerar utilitária é o mesmo que confundir mentira com criatividade. Na síndrome de Dona Coló, o currículo é enxergado como antídoto a tudo aquilo que se apresenta contrário a lógica do sistema educacional excludente das escolas brasileiras. Os exames institucionais, que se proliferam aos montes, exibem resultados negativos, buscando desqualificar o ensino num “balançar de cabeça” desanimador. Se ainda o diagnóstico fosse um caso de poesia, estaríamos no caminho certo. Mas o que se percebe é um caso de abandono. Total descompromisso com propostas pedagógicas efetivamente emancipadoras. Nisso consiste o encarceramento do “eu lírico” e suas provocações. Conforme Hunt (2010),

Tomamos muitas decisões pura e simplesmente em função de uma resposta à linguagem escolhida; esse é o domínio da “estilística”, a análise acrítica do que se encontra no texto. Mas é claro que a linguagem é portadora ou reveladora ou aprisionadora, dependendo do gosto que se tenha; é uma “transformação” ou uma “atribuição” do significado “real”, a estrutura das coisas, e em si mesma pode ser apenas uma forma (como sugeriu C. S. Lewis) do sentido real “profundo” ou “subjacente”. Essa é a diferença entre fazer sobre o que é o livro e sobre o que o livro realmente é (HUNT, 2010, p. 108).

Nas poucas vezes em que os poemas vêm à luz são efetivamente tratados como afirma (HUNT, 2010), na perspectiva do que se diz sobre eles e não na medida em que eles de fato podem significar na livre interpretação que seu receptor pode ter ao recebê-los. Esse sentido subjacente a que se refere Hunt depende da eficiente intervenção do processo educativo capaz de associar os conhecimentos possibilitados pela escola às vivências que os educandos trazem consigo. Fazer enxergar além daquilo que está posto, muitas vezes hostil e desanimador. Está nas

asas da poesia uma alternativa viável de reinventar as relações que estabelecemos em nossas interações sociais. Como descreve Quintana,

Os poemas são pássaros que chegam
 não se sabe de onde e pousam
 no livro que lê.
 Quando fecha o livro, eles alçam voo
 como de um alçapão.
 Eles não têm pouso
 nem porto;
 alimentam-se um instante em cada
 par de mãos e partem.
 E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
 no maravilhado espanto de saberes
 que o alimento deles já estava em ti...
 (QUINTANA, 2005. p. 469).

O que o poeta propõe é buscar o subjacente ao afirmar que o alimento metaforicamente representando, a essência expressiva do texto, já se encontra guardada dentro do leitor, cabendo ao poema apenas despertá-la. É assim que o texto poético precisa ser abordado na escola: como um pássaro livre, sem amarras ou formalidades. Isso não isenta o educador de abordar os aspectos conceituais que envolvem o texto. No entanto o que se sugere é que os conceitos não restrinjam toda a imensa polissemia que o texto poético pode disseminar entre seus leitores, se lhe forem descerradas as portas das gaiolas.

2.2 OS ARROUBOS DE LIBERDADE

Caio Meira, na apresentação da edição brasileira da obra de Todorov (2010) intitulada “Literatura em Perigo”, afirma que

Se o texto literário não puder nos mostrar outros mundos e outras vidas, se a ficção ou a poesia não tiverem mais o poder de enriquecer a vida, o pensamento, então teremos de concordar com Todorov e dizer que de fato, a literatura está em perigo (TODOROV, 2010, p. 12).

Tal afirmação atesta, com exatidão, o papel que a literatura deve assumir na vida de todos que a ela recorrem, para compreender melhor o espaço e o tempo onde estão. O fruto dessa compreensão será a apropriação do texto literário como parte do seu discurso, na medida em que percebe nele a interlocução do seu eu com a voz do “eu

lírico” legitimando o seu pensamento, até então enclausurado. É nesse instante que se sente imbuído a libertá-lo. E uma das chaves para possibilitar essa liberdade pode ser a escrita.

O ato de escrever constitui-se na articulação das habilidades e competências construídas a partir de eficientes processos de leitura. A medida que municiamos nosso educando de informações e possibilitamos que foquem suas escolhas, e conseqüentemente suas apropriações, abrimos um espaço possível para a construção do processo de escrita. A produção textual, nesse ínterim, é a materialização daquele “alimento” que segundo Quintana, já estava subjacente no leitor. Isso implica dizer que o ato de ler é necessariamente um ato intencional cujo objetivo maior aponta para a formação de escritores capazes de usar a escrita como instrumento de superação existencial. Bakhtin traduz essa condição humana ao afirmar:

Vivo no universo das palavras do outro. E toda a minha vida consiste em conduzir-me nesse universo, em reagir às palavras do outro (as reações podem variar infinitamente), a começar pela minha assimilação delas (durante o andamento do processo do domínio original da fala), para terminar pela assimilação das riquezas da cultura humana (verbal ou outra). A palavra do outro impõe ao homem a tarefa de compreender esta palavra (tarefa esta que não existe quando se trata da palavra própria, ou então existe numa acepção muito diferente) (BAKHTIN, 1997, p. 383).

O poema apresenta-se, nesse contexto, como síntese complexa da riqueza cultural humana a que se refere Bakhtin (1997). Uma coletânea de bons textos poéticos pode traduzir, em diferentes palavras, as impressões que temos do universo em que estamos inseridos. Isso permite que o leitor descubra a existência de variadas formas de se manifestar por intermédio da escrita; sempre na perspectiva da liberdade, combustível indispensável para o ato criativo. José Paulo Paes nos convida para essa liberdade, ao dizer que

Poesia é... brincar com as palavras
como se brinca com bola,
papagaio, pião.
Só que bola, papagaio, pião
de tanto brincar se gastam.

As palavras não:
Quanto mais se brinca com elas,
mais novas ficam.

Como a água do rio
que é água sempre nova.
Como cada dia que é sempre um novo dia.
Vamos brincar de poesia? (PAES, 1991, p. 03).

Esse brincar com as palavras a que Paes nos convida, nada mais é do que apropriar-se do sentido que elas ocupam no cotidiano da criança, fazendo uso de seus significados mais amplos. É importante notar que o poeta lança mão de termos comuns às crianças em uma associação rápida, porém não precária, com o conceito de constante mutação do tempo e da vida. O poema tem disso, parte do simples para o complexo de repente, sem que o leitor se dê conta de imediato. Brincar de poesia é, portanto, permitir que as palavras fluam sem se preocupar com o restrito sentido que elas parecem ter.

O estímulo à escrita precisa ser despretensioso, quanto ao caminho incerto para onde se pretende chegar. Muito embora o professor vislumbre um horizonte, é preciso permitir que a criança caminhe sem as amarras da formalidade textual. A liberdade da composição poética permite esse contato com o novo. Experimentar palavras, seus sons e ritmos. Os significados coletivos e individuais que cada termo exerce na vida da gente. Manifestar isso é uma atitude de autoconhecimento, descrita por Saramago (1989) quando ele afirma:

Dentro ou fora de mim, todos os dias acontece algo que me surpreende, algo que me comove, desde a possibilidade do impossível a todos os sonhos e ilusões. É essa a matéria da minha escrita, por isso escrevo e por isso me sinto tão bem a escrever aquilo que sinto. (SARAMAGO, 2010, p.197).

O desafio proposto pelo escritor não é tão simples a ponto de ser ignorado, nem tão complexo ao ponto de ser considerado inatingível. É um exercício de buscar compreender-se ao mesmo tempo compreender como seu eu conecta-se ao todo sem perder sua singularidade, traduzido por Boaventura de Souza Santos na explanação

Temos o direito de ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades (SANTOS, 2003, p. 56).

Uma vez livres, os poemas que circulam na escola poderão ser incentivadores do despertar desse olhar crítico, que permite avistar além do que está posto,

oferecendo às crianças o suporte necessário para suas primeiras escrituras significativas. A intervenção do professor deve partir do diagnóstico de que momento a criança se encontra no domínio da escrita. Quais demandas de aperfeiçoamento dos aspectos operatórios ainda precisam ser trabalhadas e a partir desse diagnóstico, selecionar textos e estratégias que possam contribuir para o desenvolvimento de sua escrita, conforme assevera Vygotsky,

A primeira tarefa de uma investigação científica é revelar essa pré-história da linguagem escrita; mostrar o que leva as crianças a escrever; mostrar os pontos importantes pelos quais passa esse desenvolvimento pré-histórico e qual a sua relação com o aprendizado escolar (VYGOTSKY, 1998, p. 141).

A escrita prescinde de uma intencionalidade, a qual precisa lançar mão do que “a criança já aprendeu e assimilou de técnicas que preparam o caminho para a escrita [...]” (LÚRIA, 1988, p, 143). O planejamento construído a partir dessas realidades constatadas influenciará na produção de textos, também intencionais, nos quais se evidenciará a percepção de mundo que os seus escritores possuem e, principalmente, o porquê dessa percepção.

2.3 O POEMA NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Um dos objetivos deste trabalho é a construção de uma ferramenta na expectativa de poder auxiliar professores do Ensino Fundamental a introduzirem a leitura do texto poético nas práticas de leitura e escrita. O trabalho com poemas pode apresentar-se como uma alternativa viável para a retomada do processo de alfabetização, bem como estimular o gosto pela leitura. Referindo-se ao processo da alfabetização, Vygotsky afirma que:

[...] começa bem antes do momento em que a criança entra na escola, pois até então ela já passou pelo que os autores da linha histórico-cultural denominam de “pré-história da escrita” – ou seja, entrou em contato com diversas atividades simbólicas, entre elas o desenho e o jogo, o que lhe permitirá dominar rapidamente o que há de mais simbólico: a escrita (VYGOTSKY, 1988, p.117).

No entanto, como critica Cagliari,

a escola não parte do conhecimento que a criança tem de sua fala, nem da fala de seus colegas para ensinar o que deve, mas impõe à criança, regras, métodos e conteúdos a serem aprendidos por ela, durante o período da alfabetização (CAGLIARI, 2010, p.17).

O poema, direcionado para essa finalidade e selecionado conforme as realidades constatadas pelas manifestações dos alunos, possui uma extensão mais curta e não necessariamente presa a todos os mecanismos criticados pelos principais autores que versam sobre alfabetização. Apresenta-se como instrumento útil para, além de impulsionar o processo de reconhecimento dos signos, desenvolve diferentes possibilidades de leitura, uma vez que permite diversas formas de interpretação. Partindo de um processo que estimule a oralidade, o poema pode agregar a estimulação da escrita e impulsionar a plurissignificação das realidades nas quais os educandos estão inseridos. Vieiro (2015) descreve que

Cabe no poema
Um livro inteiro
Uma história de amor
Um ano, de janeiro a janeiro
As estações, o perfume da flor
Cabe o verso mais curto
O abraço mais forte, de urso
O sorriso mais sincero e amigo
O ofertar da amizade, terno abrigo.
O universo e suas estrelas
E cabe também a via láctea
Os doces de tantos sabores
Cabe a ternura dos amores

Estimular o professor a desenvolver atividades que permitam embrenhar-se pelo universo de possibilidades do poema é um dos caminhos capazes de possibilitar que o docente de Língua Portuguesa desenvolva as competências necessárias aos processos de leitura e escrita, sem deixar de lado as exigências curriculares. Atendendo a heterogeneidade da turma em sala de aula, o professor pode envolver tanto os alunos que ainda precisam desenvolver os processos de leitura e escrita, quanto os já proficientes, e, com isso, atingir aprendizagens adequadas às habilidades e competências conquistadas até o momento de intervenção.

A aula de Língua Portuguesa tem sido objeto de constantes debates educacionais, principalmente no que tange ao uso da gramática. Grosso modo, o que se percebe é um entrincheiramento entre aqueles que defendem seu uso tradicional e os

defensores da tese de que o ensino da gramática normativa é algo ultrapassado. O mesmo embate é travado entre os defensores da alfabetização porque não aceitam o termo letramento nas práticas de ensino dos anos iniciais do Ensino Fundamental e os defensores do letramento. Indiferentes a esses antagonismos, tentamos encontrar um ponto de equilíbrio ancorando nossa perspectiva de trabalho, nesta pesquisa, na abordagem epilinguística como um encaminhamento possível para intermediar a linguagem falada e a escrita sem as amarras da normatividade gramatical. A criatividade e o estímulo às operações com enunciados são alicerces estruturais do epilinguismo, que podem redimensionar as abordagens iniciais do ensino de Língua Portuguesa. Como afirma Franchi,

É no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora. De fato, dizem, a criatividade é fruto de um comportamento original e assistemático, realimentado a cada momento em cada circunstância da ação humana; a gramática, ao contrário, seria um trabalho de "arquivamento", de assujeitamento dessa liberdade a certos parâmetros teóricos e formais (FRANCHI, 1991, p. 7).

O entendimento de que a criatividade se constitui caminho essencial para entender a estrutura da língua e seus usos sociais, tem na literatura um vasto leque de possibilidades enunciativas. No entanto, o espaço destinado ao texto literário no Ensino Fundamental é bastante reduzido, quando não totalmente ignorado. A forte tendência ao ensino tradicional, aliada à pouca formação de professores dos anos iniciais, pressionados pelas exigências das avaliações externas, tornam o ensino da literatura algo distante do currículo prescrito. Assim, o uso de poemas pode apresentar-se como uma iniciativa para a introdução ao mundo literário. A plurissignificação da linguagem poética permite que seu leitor redimensione o mundo e sua própria existência. Permite diferentes possibilidades de apresentação e instiga seus interlocutores a representarem suas interpretações em variadas atividades orais e escritas. Lajolo destaca a importância dessa interação com o texto literário, dizendo que

Em outras palavras: leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura. O que estou chamando de esfera de cultura inclui a língua e privilegia os vários usos daquela língua que, no correr do tempo, foram constituindo a tradição literária da comunidade (à qual o leitor pertence) falante daquela língua (na qual o poema foi escrito) (LAJOLO, 2008, p. 45).

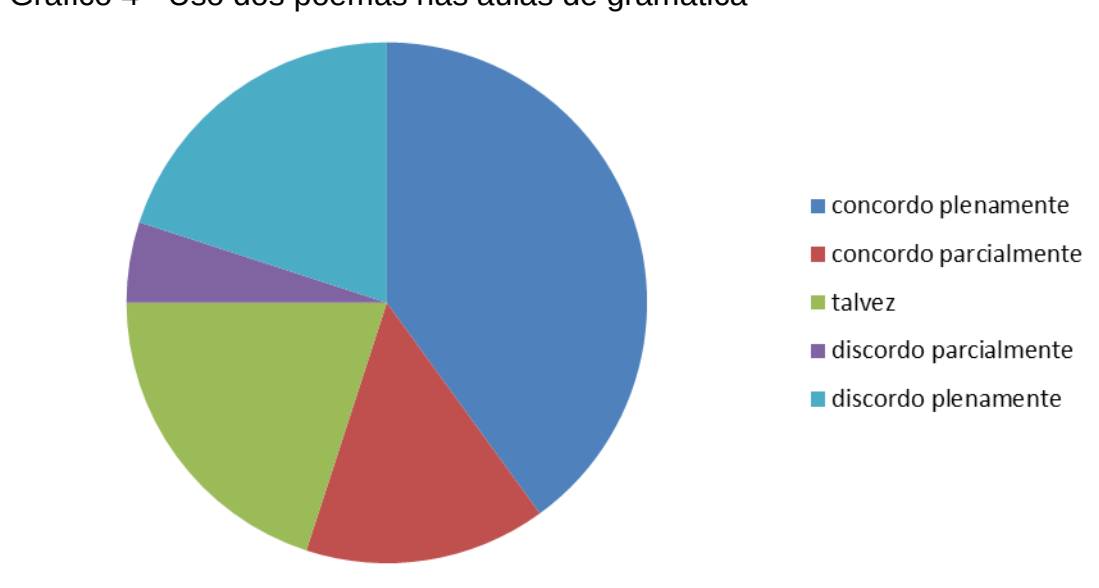
Um ensino de Língua Portuguesa que não privilegie a utilização da gramática como instrumento basilar parece irrealizável. Isso porque tanto os currículos como avaliações externas têm frequentemente pautado suas exigências levando em consideração o domínio pleno da gramática normativa. Assim, atuar no Ensino Fundamental, trabalhando com códigos e linguagens, é um desafio diante da necessidade de conciliar as metas institucionais com a disponibilização de um conteúdo mais atraente, que esteja mais próximo do uso social que o educando faz desses códigos e linguagens, na proporção que vai estabelecendo relações com o mundo letrado. É nesse limiar que a epilinguagem pode atuar como estratégia exequível ao atender o currículo, abrindo mão da normatividade rígida da gramática tradicional e permitindo que o educando construa suas próprias conexões relativas aos usos orais e escritos da língua da qual faz uso cotidianamente. Segundo Oliveira:

O professor deve levar em consideração o contexto sócio-histórico do aluno para ir desse seu estar no mundo naquele lugar e naquela situação, para que eles juntos, professores, alunos, cidadãos que são, possam fazer uma intervenção, possam ir além. Entender o seu momento na história é aprender sobre a possibilidade de ele ser outro (2013, p. 241).

Para Franchi (1991, p.31), “A atividade lingüística é nada mais que o exercício pleno, circunstanciado, intencionado e com intenções significativas da própria linguagem [...] no âmbito da família e da comunidade de nossos alunos”. Já a atividade epilingüística é a “[...] prática que opera sobre a própria linguagem, compara as expressões, transforma-as, experimenta novos modos de construção canônicos ou não, brinca com a linguagem, investe as formas lingüísticas de novas significações (Idem, p. 36) . O autor observa, ao longo de sua obra, que epilingüística seria “[...] atividade metalingüística” inconsciente, (FRANCHI, 1991, p.15) que primaria por construir uma relação entre os esquemas de ação verbal interiorizados pelo sujeito e sua realização em cada ato do processo enunciativo, que é o alicerce de todo e qualquer discurso. A epilinguagem abre espaço também para se refletir sobre o processo de organização e estruturação verbal, ação que coloca em evidência as escolhas indispensáveis e instituintes das formas lingüísticas, utilizadas nas enunciações orais ou escritas.

A gramática persiste em abordar aspectos formais da constituição e estrutura do poema, muito embora a própria concepção do formalismo de Jakobson (1971)¹ traga a função poética como de peculiaridade “[...] sugestiva, conotativa, metafórica. É a linguagem figurada presente em obras literárias, em letras de música, em algumas propagandas, na fala fantasiosa das crianças.” No entanto, essa perspectiva não ampliou a exploração do texto poético para além da compreensão de versos e estrofes, sílabas métricas, rimas ricas e pobres, figuras de linguagem, entre outros elementos meramente conceituais. Assim, o gênero poema, quando apresentado na escola, acaba perdido em meio a tantas nomenclaturas, sendo usado como pretexto para atender às demandas curriculares, como podemos ver no gráfico 4, que traz a resposta de alguns professores da pública de Vila Velha (Apêndice B), para a asserção “Poemas são usados como pretexto para o ensino de gramática”.

Gráfico 4 - Uso dos poemas nas aulas de gramática



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Observando os resultados apontados pelo gráfico, entendemos que, ao priorizar o uso de poemas apenas para explorações gramaticais, perde-se a oportunidade única de usar a “fala fantasiosa da criança” para estimular a leitura e a tessitura do universo onírico infantil, pois o acesso ao texto poético pode partir de algumas atividades que estimulem o encantamento do aluno e desenvolvam diferentes possibilidades de leitura e escrita. Conforme afirma Sorrenti (2009),

¹ Roman Jakobson geralmente é lembrado nos livros didáticos, quando se estuda as funções da linguagem: informativa, conativa ou apelativa, fática, poética, expressiva e metalinguística.

[...] o mergulho no texto poético costuma ser mais intenso que o mergulho no texto em prosa, em que a criança faz um pacto de faz de conta com o narrador. O poema, extremamente sintético, apresenta condensadas as emoções e as ideias, projetadas em imagens associativas (SORRENTI, 2009, p.14).

Essa intensidade exige dos professores um envolvimento pleno, para que se permita dar a voz que o poema precisa, obedecendo a entonação e a cadência necessárias a fim de estimular seu ouvinte a querer reencontrar o texto, lido agora com seus próprios olhos e no ritmo que julgar mais interessante. Sendo assim, a busca por textos adequados é uma etapa muito importante do planejamento de uma sequência didática voltada para essa abordagem. Há uma profusão intensa de textos poéticos que trabalham a descoberta do mundo a sua volta, vivenciando experiências existenciais capazes de redimensionar a incipiente visão de si mesmo. Algo diferente dos poemas que tradicionalmente foram inseridos nos livros didáticos, que almejavam apresentar a criança um modelo comportamental a ser seguido. Fugir dessas padronizações torna-se fundamental se o objetivo for instigar a capacidade criativa na interação com a leitura.

3 METODOLOGIA

A metodologia deste estudo está pautada nas normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas e tem como objetivo contribuir para que o pesquisador consiga desenvolvê-lo a partir da investigação realizada um posicionamento sobre o tema. Para Gil (2010) a pesquisa exploratória consegue aproximar o pesquisador do objeto da pesquisa em função de sua aproximação com a temática dando-lhe visibilidade ajudando a construir novas possibilidades. Isso significa buscar referências bibliográficas publicadas, realizar entrevistas com pessoas que estão diretamente envolvidas com o tema e analisar outras experiências já realizadas.

Algumas etapas foram seguidas: “levantamento bibliográfico; - entrevistas com pessoas que tiveram experiências práticas com o problema pesquisado; - análise de exemplos que estimulem a compreensão” (PRODANOV; FREITAS, 2013, p. 52).

A pesquisa bibliográfica foi feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite o acesso a outros estudos já realizados sobre o tema. (FONSECA, 2002, p. 32).

A abordagem foi indutiva, e, além disso, contou com a pesquisa de campo, visto que esta demanda o contato direto do pesquisador com a realidade pesquisada, nesse caso, o pesquisador é professor da rede municipal, estando inserido na situação de desenvolvimento da pesquisa o que lhe permite fazer uma observação mais próxima do fenômeno investigado (GIL, 2010).

3.1 QUANTO À ABORDAGEM

A pesquisa qualitativa não tem por finalidade legitimar-se numericamente, apresentando os dados como conceitos absolutos e, portanto, inquestionáveis. Busca, no entanto, entender os sujeitos que compõem o campo estudado, como se articulam e desenvolvem suas interações sociais. Pesquisar sob a perspectiva da abordagem qualitativa exige contrapor-se à prerrogativa de unificação da

metodologia, entendida como eficiente para toda análise científica. Tal postulação desconsidera que as ciências sociais possuem peculiaridades não contempladas pelas metodologias das demais ciências. O positivismo, método adotado amplamente no estudo da vida social é rechaçado pelos pesquisadores qualitativos, pois o mesmo impede que eles formulem julgamentos influenciados por questões de cunho pessoal ou subjetivo, fruto das relações que estabelecem com suas culturas e tradições.

A pesquisa qualitativa persegue, por intermédio de sua metodologia, a tentativa de dar uma explicação para os fenômenos observados, manifestando os caminhos percorridos, sem enumerar quantidades estatísticas e não existe preocupação substancial em provar de forma contundente uma constatação observada. A análise nessa abordagem não está subordinada a uma régua, haja vista a multiplicidade de abordagens possíveis. Não há como, nesse tipo de pesquisa, o estudioso diferenciar-se minuciosamente do objeto pesquisado. Assim, portanto, é impossível prever por que caminhos percorrer com precisão. É uma jornada que se constrói no caminho, pois o pesquisador geralmente possui um conceito incipiente acerca da temática abordada. O importante nessa jornada é que o trabalho em questão possa trazer uma nova luz, independentemente de suas dimensões, à temática pesquisada.

Partindo dessa percepção, a pesquisa qualitativa ocupa-se com aspectos não ponderáveis no que tange às questões estatísticas, passíveis de enumeração. O foco dessa pesquisa está voltado para o entendimento e análise das interações entre os indivíduos analisados. Para Minayo (2001), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis. As primeiras ciências a desenvolverem trabalhos nessa linha de abordagem foram a Antropologia e a Sociologia, numa tentativa de diferenciarem-se de áreas que apoiavam seus estudos na abordagem quantitativa. Hoje, a Educação e a Linguagem, campos em que a presente pesquisa atuará, usam amplamente a pesquisa qualitativa, a despeito de suas críticas no que se refere ao seu empirismo,

subjetividade e ao envolvimento emocional do pesquisador, aspecto abordado por Minayo ao afirmar:

[...] que o objeto das Ciências Sociais é essencialmente qualitativo. A realidade social é o próprio dinamismo da vida individual e coletiva com toda a riqueza de significados dela transbordante. Essa mesma realidade é mais rica que qualquer teoria, qualquer pensamento e qualquer discurso que possamos elaborar sobre ela. Portanto, os códigos das ciências que por sua natureza são sempre referidos e recortados são incapazes de a conter. As Ciências Sociais, no entanto, possuem instrumentos e teorias capazes de fazer uma aproximação da suntuosidade que é a vida dos seres humanos em sociedades, ainda que de forma incompleta, imperfeita e insatisfatória. Para isso, ela aborda o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nos sujeitos, nos significados e nas representações (MINAYO, 2001, p. 15).

A pesquisa qualitativa possui algumas características que a diferenciam da abordagem quantitativa como a busca de caracterização clara do fenômeno abordado; sobreposição entre os diferentes processos da pesquisa como a descrição, compreensão e explicação; o estabelecimento de uma delimitação entre as relações locais e globais dos objetos estudados, bem como da natureza e da sociedade; desenvolvimento da plena interação entre o que se objetiva estudar, os referenciais teóricos e suas perspectivas empíricas; fidelidade aos resultados obtidos; o distanciamento da padronização de abordagem apontada como base para todas as ciências. Tais características podem levar o pesquisador a sofrer alguns riscos, os quais podem inviabilizar a execução do trabalho, tornando suas conclusões pouco relevantes para o grupo analisado. Entre elas é possível destacar: permitir que profundas análises acerca de aspecto pouco relevantes ao todo da pesquisa demonstrem um esforço inoperante de tentar abarcar todos os aspectos referentes ao fenômeno pesquisado; pouco detalhamento sobre como foi possível alcançar determinadas considerações; não possuir clareza se ao pesquisar determinado assunto, o pesquisador sabe interpretar as informações que estão a sua disposição, risco esse ocasionado, muitas vezes, por julgar-se pleno conhecedor do objeto; envolvimento extremamente demasiado seja com a situação pesquisada, seja com os indivíduos envolvidos na pesquisa.

Assim, a pesquisa qualitativa é a perspectiva mais apropriada para a abordagem que se pretende neste trabalho. A começar pela necessidade de apontar com certa clareza a eficácia do uso de poemas no processo de apropriação da língua, por meio

de um processo descritivo que compreenda os fatores facilitadores da implementação de tais práticas, bem como as variáveis que possam dificultá-la. Esses fatores captados pela pesquisa podem explicar a ineficácia das atuais abordagens do ensino da língua falada e escrita e a desmotivação das crianças e adolescentes do Ensino Fundamental para com os hábitos de leitura do texto literário e produção textual. A proposta desta pesquisa não perderá o foco de que o fenômeno analisado está dentro de um amplo contexto influenciado pelas políticas reformistas do ensino, percebendo até que ponto tal tendência influenciou as práticas educacionais locais. Visa também estabelecer um equilíbrio entre os referenciais teóricos utilizados para legitimar o trabalho em questão e as experiências vivenciadas em práticas já realizadas e nas oficinas a serem aplicadas nos espaços que se pretende abordar. Objetiva-se, portanto, delinear um retrato da realidade quanto à inserção da literatura no âmbito da escola e das práticas de letramento.

3.2 LÓCUS E SUJEITOS DA PESQUISA

No desenvolvimento da pesquisa foi levada em consideração a Proposta Pedagógica do município de Vila Velha², os Parâmetros Curriculares Nacionais, o Projeto Político Pedagógico da escola abordada, as avaliações diagnósticas e os planos de ensino dos professores envolvidos. As atividades propostas junto aos alunos foram aplicadas em uma escola Municipal de Ensino Fundamental de Vila Velha. A pesquisa buscou identificar se o trabalho com poemas permeia a prática pedagógica do professor no cotidiano da escola e como ele faz uso desse texto para trabalhar com alunos, em especial aqueles identificados como não proficientes em leitura e escrita. Nesse aspecto a pesquisa procurou identificar qual o percentual de alunos que se encontram nessa condição de não proficientes em leitura e escrita e

² A rede municipal de educação de Vila Velha, por meio da Coordenação de Bibliotecas desenvolve, desde 2015, o projeto “Entre Versos e Rimas”. Constitui-se na aplicação de sequências didáticas que contemplem o gênero poema e estimulem a criação de textos autorais dos (as) alunos (as). Esses textos são submetidos a comissões julgadoras que selecionam os melhores textos em duas etapas: uma escolar e outra municipal. Os textos escolhidos recebem prêmios e são reproduzidos em uma coletânea que já está na sua terceira publicação. É uma iniciativa exitosa que tem possibilitado ampliar o espaço do gênero poema nas aulas de Língua Portuguesa.

como foram feitas as aferições diagnósticas para reconhecer essas distorções. Foram entrevistados, por meio de questionário, 120 responsáveis e 20 professores da Rede Municipal de Vila Velha. Também foram analisadas produções dos alunos envolvidos.

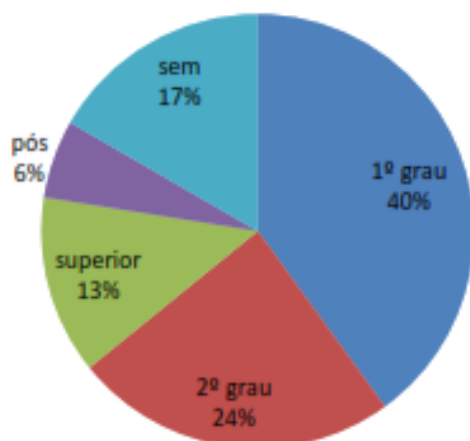
Figura 1 - Fachada de uma escola municipal de Vila Velha



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

As construções escolares em Vila Velha, ao tentarem padronizar-se, não criam uma identificação com as comunidades e os territórios onde estão efetivamente instaladas. São frias e pouco acolhedoras, resultado também da necessidade de se encastelarem devido às constantes depredações e invasões que sofrem, talvez até em virtude de serem prédios distantes dos reais anseios das comunidades que atendem. A escola da imagem está localizada nas adjacências do bairro de Vila Garrido, uma comunidade de classe média baixa, com um índice de criminalidade considerável. O grau de instrução dos familiares, na sua grande maioria é de fundamental incompleto, conforme podemos ver no gráfico 5, elaborado a partir de dados obtidos na pesquisa realizada com familiares (Apêndice A) dos alunos envolvidos neste trabalho.

Gráfico 5 - Escolaridade dos responsáveis



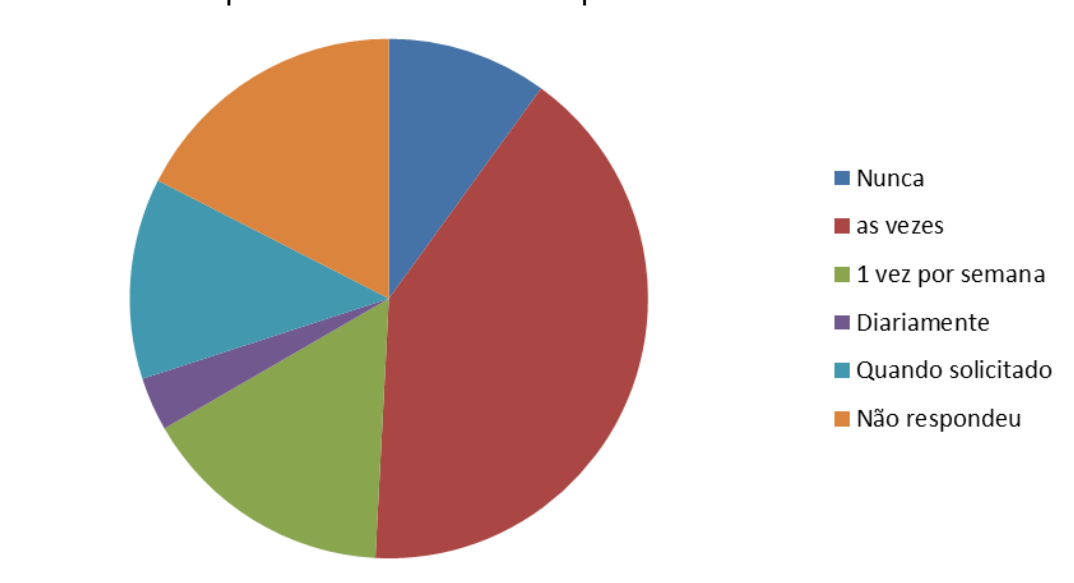
Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Essa pouca formação dificulta a intervenção da família na educação dos filhos no que tange à observação e interação no cumprimento de atividades em casa. Portanto, a maior parte das ações desenvolvidas ocorreram em sala de aula, sob constante observação e orientação do professor. Santos reflete sobre o papel da escola nessas situações, afirmando que

Nem sempre o meio familiar propicia experiências e descobertas fundamentais para que se desperte o desejo de se alfabetizar. Nesse caso, intensifica-se ainda mais a necessidade de a escola – na medida em que assume essa responsabilidade – criar o maior número possível de situações capazes de gerar o desejo de realizar aprendizado e até mesmo – por que não? – fazer surgir um certo descontentamento provocado pelo fato de ainda não se saber ler nem escrever (SANTOS, 1991, p.212).

Em decorrência dessa baixa escolaridade dos familiares, é perceptível também a precariedade de outras leituras dos alunos, além das disponibilizadas na escola. O gráfico 6, elaborado a partir das respostas de um questionário respondido pelos familiares, mostra como são escassos esses referenciais de leitura. Mesmo os alunos proficientes no que se refere ao ato de ler apresentaram resistência inicial quando eram propostas atividades que envolvessem leitura.

Gráfico 6 - Frequência de leitura dos responsáveis



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

O espaço físico da unidade escolar *lócus* da pesquisa foi um dos elementos dificultadores. As salas são apertadas, mal ventiladas e demasiadamente quentes, atendendo a capacidade máxima permitida. Não existem espaços alternativos, uma vez que, em função da demanda, todas as salas, com exceção da biblioteca, foram transformadas em sala de aula.

Figura 2 - Biblioteca da escola utilizada para pesquisa



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

A biblioteca não possui profissional bibliotecário, e nem sempre estava aberta para acesso dos (as) alunos (as). Por ser pequena, como se observa na imagem 2, não comportava mais do que uma turma, o que demandava agendamento prévio por parte do professor, de acordo com a disponibilidade da pessoa responsável por aquele espaço. Todas as salas eram usadas no turno matutino com turmas do Ensino Fundamental I e decoradas com painéis e cartazes relativos aos conteúdos daqueles anos. Isso dificultava também a ambientação do espaço da sala para algumas atividades. Era preciso montar e desmontar tudo que fosse utilizado, o que demandava certo tempo, ocasionando muitas vezes a não finalização das atividades propostas.

As atividades propostas junto aos alunos foram aplicadas em uma escola Municipal de Ensino Fundamental de Vila Velha, com alunos do 6º ano durante o ano de 2016. Foram atendidas inicialmente quatro turmas, perfazendo um total de 123 alunos e alunas, com idades entre 12 e 15 anos, sendo que 20% (24) desse total possuía pelo menos um ano de distorção idade/série. No ano seguinte foi dada continuidade ao trabalho realizado em duas turmas do 7º ano, com 61 alunos (as). Outros (as) 42 do 6º ano tiveram um primeiro contato. Infelizmente, com duas turmas do 7º ano não houve continuidade da proposta, uma vez que houve troca de docente e o profissional regente não aceitou engajar-se no projeto. A direção da escola e o setor de bibliotecas da rede municipal de Vila Velha deram total apoio às atividades.

4 APRESENTAÇÃO DA PESQUISA EMPÍRICA

4.1 DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O projeto foi desenvolvido ao longo de 12 semanas durante o primeiro trimestre letivo de 2016, foi refeito em 2017 e repetido em 2018 para validar sua eficiência. Foram destinadas de uma a duas aulas semanais para as atividades obedecendo à seguinte sequência:

4.1.1 Avaliação Diagnóstica

a) Planejamento

Quadro 1 - Avaliação Diagnóstica

Atividade	Avaliação diagnóstica
Duração	2 aulas de 50 min
Objetivos	Verificar habilidades referentes à organização da escrita; Observar o quantitativo de palavras conhecidas pelos alunos.
Procedimentos metodológicos	1- Disponibilizar, no quadro, diferentes tipos de acrósticos para que copiem no caderno; 2- Desenvolver jogos de palavras, em que o professor perceba quais os recursos vocabulares os alunos dominam; 3- Fornecer a cada aluno uma folha de tamanho A-4, régua e lápis de cor para organização do espaço onde será feito o acróstico; 4- Organizar a disposição das letras dos nomes dos alunos nas folhas dentro das margens decoradas no procedimento anterior; 5- Associar a cada letra inicial uma palavra das utilizadas no jogo ou outras escolhidas pelos alunos
Avaliação	Será levada em consideração a organização operatória, a produção e a participação dos alunos,

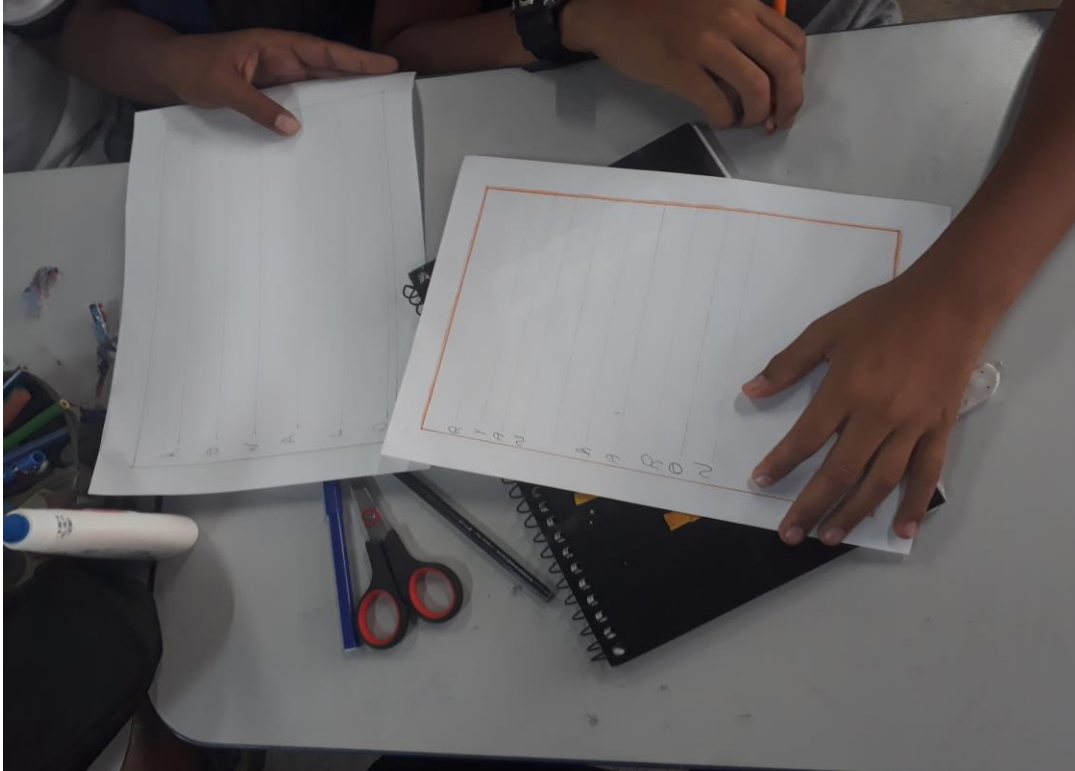
Fonte: elaborado pelo autor (2018)

b) desenvolvimento e avaliação

Esta foi atividade de verificação do processo de escrita crianças. Foram apresentados alguns acrósticos com nomes próprios. Após leitura e discussão, solicitou-se que os alunos dispusessem seus nomes numa folha de modo que cada

letra do primeiro nome ficasse no início de cada linha, sendo acrescentada ao lado da letra uma palavra que iniciasse com a referida letra.

Figura 3 - Atividade diagnóstica com acrósticos.

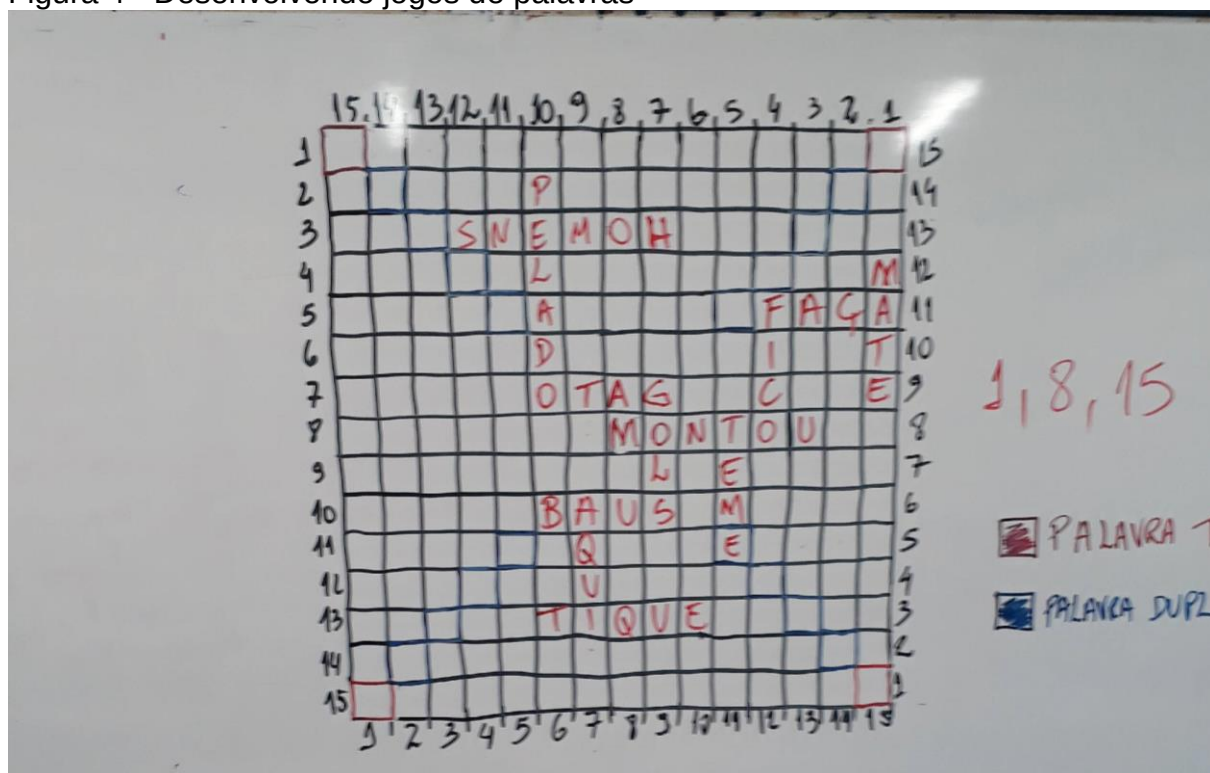


Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Algumas imagens foram espalhadas na sala para auxiliar a execução da atividade. Nessa etapa já foi possível verificar problemas de coordenação motora, uma vez que alguns alunos não conseguiam estabelecer uma linha reta como no modelo apresentado. Outra ocorrência foi a dificuldade de algumas crianças em entender a atividade solicitada, mesmo com diversos modelos afixados no quadro e circulando entre eles. O tipo de letra, aspecto não relevante naquele momento, também chamou a atenção, pela diversidade de formatos. Conforme Ferreiro,

A variedade de caracteres pode aparecer tanto no caso de escritas “descontextualizadas” como no caso de escritas que tem por finalidade um objeto ou uma imagem. A situação “descontextualizada” é propícia, porque permite uma focalização nas grafias mesmas, livre das focalizações alternativas que a imagem pode sugerir. Todavia, também a situação de escrita para diferentes imagens, desenhos ou objetos é propícia ao aparecimento da variedade de grafias, já que, por contraste, sugere diferenças na escrita, que podem corresponder a diferenças nas próprias imagens (FERREIRO, 1990, p.107).

Figura 4 - Desenvolvendo jogos de palavras



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Houve certa dificuldade com nomes que continham as letras K, Y e W, o que exigiu um trabalho com a sonoridade das letras. Iniciar as linhas com palavras que começam com fonemas parecidos aos observados nos nomes.

4.1.2 A Força das Palavras

a) Planejamento

Quadro 2 - A força das palavras

Atividade	A força das palavras
Duração	1 aula de 50 min
Objetivos	Disponibilizar maiores recursos vocabulares aos alunos; Trabalhar leitura, sonoridade, ortografia e semântica de vocábulos desconhecidos.
Procedimentos metodológicos	1- Espalhar diferentes palavras em cores, formatos, fontes e tamanhos diversos; 2- Solicitar que os alunos recolham pelo menos duas palavras que desconheçam; 3- Pedir para que os alunos coloquem suas palavras num quadro; 4- Disponibilizar dicionários para que os alunos possam consultar os

	significados das palavras; 5- Solicitar que os alunos escolham palavras do quadro para serem utilizadas nas linhas elaboradas na atividade anterior.
Avaliação	Observar o empenho dos alunos em conhecer novas palavras e apropriar-se de seus conceitos.

Fonte: elaborado pelo autor (2018)

b) Desenvolvimento e avaliação

Após espalhar pela sala diversas palavras recortadas em diferentes formatos, cores e tamanhos. Foi solicitado que cada um (uma) recolhesse duas ou mais palavras, sendo que uma delas deveria ter um significado desconhecido. Bettelheim e Zelan reafirma a importância desse momento de descoberta, ao afirmarem

Se quisermos induzir as crianças a se tornarem leitores, nossos métodos de ensino devem estar em concordância com a riqueza do vocabulário falado pelas crianças, em concordância com a sua inteligência, com sua curiosidade natural, sua ânsia em aprender coisas novas, seu desejo de desenvolver a sua mente e sua compreensão de mundo, e seu desejo ávido que se estimule a sua imaginação (BETTELHEIM; ZELAN, 1984, p. 35).

Cada palavra foi apresentada e colocada num quadro, sendo seu significado esclarecido via dicionário e sua pronúncia repetida algumas vezes. Depois foram escolhidas as palavras mais sonoras, ou palavras cujo som estabelecia alguma semelhança com o seu significado. Foi o caso, por exemplo, de retumbante. Afirmaram que o som da pronúncia da palavra lembrava um tambor. Na sequência solicitou-se que escolhessem palavras do quadro, ou outras que quisessem para copiarem nas linhas com as letras dos nomes elaboradas na semana anterior. Ficou a critério estabelecer uma sequência lógica entre as palavras ou copiá-las aleatoriamente. Nessa etapa foi possível perceber a precariedade vocabular das crianças, o que apontava um letramento muito incipiente no que tange o domínio das palavras e suas possibilidades semânticas. Aqui evidenciamos as ponderações de Soares (2002), que ressalta

[...] a leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons e sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui dentre outras: a habilidade de decodificar símbolos escritos; habilidade de captar significados; a capacidade de interpretar sequências de ideias ou eventos, analogias, comparações, linguagem figurada, relações complexas, anáforas; e ainda, a habilidade de fazer previsões iniciais

sobre o sentido do texto, de construir significado combinando conhecimentos prévios e informação textual, de monitorar a compreensão e modificar previsões iniciais quando necessário, de refletir sobre o significado do que foi lido, tirando conclusões e fazendo julgamentos sobre o conteúdo (SOARES, 2002, p. 69).

Foi necessário trabalhar alguns aspectos relativos à variação linguística, assunto que a maioria desconhecia. Ao transcreverem certas palavras, mesmo sendo cópia, foi possível observar algumas distorções de escrita típicas de crianças em processo de pré-alfabetização. Foi possível inclusive detectar dois casos de dislalia³. Para esses casos, utilizou-se uma espécie de monitoria, na qual os alunos (as) que já tinham um domínio mais pleno auxiliavam nas dificuldades.

4.1.3 Completando sua linha

a) Planejamento

Quadro 3 - Completando sua linha

Atividade	Completando sua linha
Duração	1 aula de 50 min
Objetivos	Retomar o processo de apropriação de novas palavras; Iniciar o processo de elaboração do acróstico.
Procedimentos metodológicos	1- Retomar as palavras trabalhadas na atividade anterior; 2- Disponibilizar poemas que possuam sonoridade, ritmo e rima, fazendo uma leitura expressiva dos textos; 3- Solicitar que as linhas desenvolvidas na primeira atividade fossem completadas, com palavras da segunda atividade, ou outras que os alunos desejassem; 4- Direcionar os alunos que demonstraram mais facilidade na elaboração de suas linhas, para auxiliar colegas com dificuldade; 5- Intervir, de forma lúdica, na finalização das linhas dos alunos com dificuldade.
Avaliação	Observar a participação dos alunos, bem como o envolvimento dos auxiliares.

Fonte: elaborado pelo autor (2018)

b) Desenvolvimento e avaliação

³ Dislalia: distúrbio da fala, caracterizado pela dificuldade de articular palavras seja na omissão, substituição ou deformação dos fonemas.

Inicialmente fizemos uma revisão dos significados das palavras escolhidas para compor as linhas, para verificar se as noções delas foram compreendidas. Depois, foram apresentados poemas com ritmo e rima. Na sequência, trabalhamos a sonoridade de tais textos, bem como as interpretações que se poderiam estabelecer a partir da leitura deles. Deixamos bem claro que tais fundamentos do texto poético não são obrigatórios. Sugerimos para os alunos que cada linha tivesse sua ideia completada com palavras que estabelecessem alguma relação de significado entre elas. Se necessário, poderiam mudar as palavras escolhidas anteriormente, sendo permitido que as linhas pudessem também não estabelecer uma sequência contextual. Novamente as dificuldades da semana anterior apareceram o que demandou, além da monitoria, acesso a mais textos de leitura individual com intervenção do monitor e algumas vezes nossa mediação, sempre em uma perspectiva lúdica, sem criar constrangimento ao aluno por não saber ler ou escrever corretamente.

Textos utilizados na atividade:

Duas Dúzias de Coisinhas à Toa Que Deixam a Gente Feliz

Otávio Roth

Passarinho na janela,
pijama de flanela,
brigadeiro na panela.

Gato andando no telhado,
cheirinho de mato molhado,
disco antigo sem chiado.

Pão quentinho de manhã,
dropes de hortelã,
grito do Tarzan.

Tirar a sorte no osso,
jogar pedrinha no poço,
um cachecol no pescoço.

Papagaio que conversa,
pisar em tapete persa,
eu te amo e vice-versa.

Vaga-lume aceso na mão,
dias quentes de verão,
descer pelo corrimão.

Era uma vez,

Kell Smitt

O dia em que todo dia era bom
Delicioso gosto e o bom gosto
Das nuvens serem feitas de algodão
Dava pra ser herói
No mesmo dia em que escolhia ser vilão
E acabava tudo em lanche, um banho
quente
E talvez um arranhão

Dava pra ver
A ingenuidade e a inocência cantando no
tom
Milhões de mundos e universos tão reais
Quanto a nossa imaginação
Bastava um colo, um carinho
E o remédio era beijo e proteção
Tudo voltava a ser novo no outro dia
Sem muita preocupação

É que a gente quer crescer
E quando cresce quer voltar do início
Porque um joelho ralado
Dói bem menos que um coração partido

Almoço de domingo,
revoada de flamingo,
herói que fuma cachimbo.

Anãozinho de jardim,
lacinho de cetim,
terminar o livro assim (ROTH, 1994).

Dá pra viver
Mesmo depois de descobrir que o mundo
ficou mau
É só não permitir que a maldade do mundo
Te pareça normal
Pra não perder a magia de acreditar
Na felicidade real
E entender que ela mora no caminho
E não no final (SMITH, 2018)

4.1.4 Conhecendo o Poema

a) Planejamento

Quadro 4 - Conhecendo o Poema

Atividade	Conhecendo o Poema
Objetivos	Trabalhar conceitos gerais sobre o gênero poema; Aperfeiçoar o processo de escrita já desenvolvido nos encontros anteriores.
Procedimentos metodológicos	1- Trabalhar com slides os princípios básicos do texto poético; 2- Apresentar outras atividades artísticas em que a poesia está presente; 3- Dar exemplos de linguagem conotativa comparando-a com a linguagem denotativa; 4- Retomar os textos trabalhados até então para buscar reconhecer os elementos apresentados nos slides; 5- Revisar os textos produzidos até então, com o objetivo de aperfeiçoá-los
Avaliação	Observar a atenção dos alunos a exposição dos conceitos e se os mesmos ocasionaram mudanças nos textos
Duração	1 aula de 50 min

Fonte: elaborado pelo autor (2018)

b) Desenvolvimento e avaliação

Nessa etapa do trabalho, por meio de uma exposição, foram dadas algumas noções quanto à estrutura do poema: tipologia textual, verso, estrofe, “eu lírico” e linguagem figurada. Não houve nessa abordagem uma preocupação com o domínio pleno de

tais conceitos. Foram apenas atividades que visavam construir uma noção geral a ser aprimorada nos anos seguintes. Também foi bastante explorado o conceito do que é poesia, ressaltando que a mesma não é exclusividade do poema. Novamente foram retomadas atividades de leitura e interpretação textual, com estímulo à escrita e reescrita das compreensões elaboradas pelos (as) alunos (as). Aqui já foi possível notar sensível melhora tanto na aceitação das atividades de leitura, como também na habilidade da escrita, com redução dos erros ortográficos e elaboração de uma grafia mais legível.

Figura 5 - Aula expositiva: conhecendo o poema



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

4.1.5 Poemas que Circulam I

a) Planejamento

Quadro 5 - Poemas que circulam, parte 1

Atividade	Poemas que circulam, parte 1
Objetivos	Elaborar textos individuais sobre interpretação de poemas; Oportunizar uma forma diferenciada de leitura dos textos poéticos.
Procedimentos metodológicos	1- Distribuir cópias dos textos a serem trabalhados. A quantidade de textos varia conforme o número de alunos na turma. A sugestão é de 5 textos, e formar grupos de 5 ou 6 alunos.

	2- Solicitar que os alunos leiam os textos e tirem dúvidas acerca de palavras desconhecidas. 3- Fazer uma breve análise dos textos apresentados. 4- Se optar por letras de música, reproduzir os áudios ao final de cada análise. 5- Solicitar que cada aluno elabore um resumo do que entendeu do texto, algo em torno de 5 linhas. 6- Certificar-se de que todos produziram seus textos individuais e auxiliar aqueles que apresentarem dificuldade. 7- Formar grupos compostos por leitores do mesmo texto.
Avaliação	Observar: a concentração ao ler o texto; o interesse em questionar; o esforço na produção textual.
Duração	2 aulas de 50 min

Fonte: elaborado pelo autor (2018)

b) Desenvolvimento e avaliação

Essa atividade desmembra-se em quatro partes. Na primeira parte foram selecionados 5 poemas diferentes e reproduzidas 6 cópias de cada um, num total de 30 cópias. Após entregar os textos, foi solicitado que fizessem uma leitura individual. Após a leitura, destinamos um tempo para buscar o significado de palavras desconhecidas. Buscamos retirar algumas dúvidas que surgiram da leitura e fizeram uma breve análise de cada texto. Feito isso, solicitamos que escrevessem individualmente ainda, em um número de linhas que julgamos conveniente o que foi possível entender da mensagem proposta pelo autor. Observamos nas carteiras o cumprimento das atividades, sempre fazendo as correções quando efetivamente necessárias, para que a intervenção não descaracterizasse o pensamento da criança. Concluída essa etapa, orientamos que todos e todas que leram o mesmo texto se reunissem em um mesmo grupo e fizessem uma leitura coletiva.

As letras de músicas são sugestões de textos que têm por objetivo aproximar e familiarizar os estudantes aos poemas, apesar de sabermos que muitas vezes a letra de um poema transposto à melodia pode perder ou ganhar conteúdos, pois o tempo da música não se encaixa com o tempo dos versos. Ainda que o poema tenha versos rimados e um ritmo poderoso, podemos perceber que ele nem sempre se adequará perfeitamente às medidas musicais. Trechos precisam ser cortados,

palavras adicionadas. Trata-se de um quebra-cabeça. Essa construção e desconstrução pode ser inclusive um caminho para a criação poética. Reconhecer, por exemplo, no refrão o ponto alto da letra, o ápice dos sentimentos expressos em palavras. Isso somado ao fato de que geralmente o refrão é o trecho da música mais facilmente lembrado. Por isso, as palavras utilizadas no refrão são simples. Digamos, “lembráveis”. Esse trabalho também permite oportunizar o acesso a mais uma possibilidade de repertório musical, não limitado àqueles que os educandos estão condicionados. Sugestões de textos para a atividade “Os poemas que circulam”.

Textos utilizados na atividade:

TREM BALA

Não é sobre ter todas as pessoas do mundo pra si
É sobre saber que em algum lugar alguém zela por ti
É sobre cantar e poder escutar mais do que a própria voz
É sobre dançar na chuva de vida que cai sobre nós

É saber se sentir infinito
Num universo tão vasto e bonito, é saber sonhar
Então fazer valer a pena
Cada verso daquele poema sobre acreditar

Não é sobre chegar
No topo do mundo e saber que venceu
É sobre escalar e sentir que o caminho te fortaleceu
É sobre ser abrigo
E também ter morada em outros corações
E assim ter amigos contigo em todas as situações

A gente não pode ter tudo
Qual seria a graça do mundo se fosse assim?
Por isso eu prefiro sorrisos

E os presentes que a vida trouxe pra perto de mim

Não é sobre tudo que o seu dinheiro é capaz de comprar
E sim sobre cada momento, sorriso a se compartilhar
Também não é sobre
Correr contra o tempo pra ter sempre mais
Porque quando menos se espera a vida já ficou pra trás

Segura teu filho no colo
Sorria e abraça os teus pais enquanto estão aqui
Que a vida é trem-bala parceiro
E a gente é só passageiro prestes a partir
(VILELA, 2017).

TREVO

Tu és trevo de quatro folhas
É manhã de domingo à toa
Conversa rara e boa
Pedaço de sonho que faz meu querer acordar
Pra vida

Tu, que tem esse abraço casa
Se decidir bater asa

Me leva contigo pra passear
Eu juro afeto e paz não vão te faltar

Ah, eu só quero o leve da vida pra te
levar
E o tempo para, ah
É a sorte de levar a hora pra passear
Pra cá e pra lá, pra lá e pra cá
Quando aqui tu tá
(CAETANO; IORC, 2015).

DE JANEIRO A JANEIRO

Não consigo olhar no fundo dos seus
olhos
E enxergar as coisas que me deixam
no ar, deixam no ar
As várias fases, estações que me
levam com o vento
E o pensamento bem devagar

Outra vez, eu tive que fugir
Eu tive que correr, pra não me
entregar
As loucuras que me levam até você
Me fazem esquecer que eu não posso
chorar

Olhe bem no fundo dos meus olhos
E sinta a emoção que nascerá quando
você me olhar
O universo conspira a nosso favor
A consequência do destino é o amor
Pra sempre vou te amar

Mas talvez você não entenda
Essa coisa de fazer o mundo acreditar
Que meu amor não será passageiro
Te amarei de janeiro a janeiro
Até o mundo acabar
(CAMPOS, 2010)

COLOMBINA

Se você voltar pra mim,
Juro para sempre ser arlequim
E brincar o carnaval
Viver uma fantasia real

Sou um triste pierrot mal-amado
Mestre-sala desacompanhado
Um bufão no salão a cantar...

Colombina, hey!
Seja minha menina, só minha
Bailarina, hey!
Mandarina da China, rainha
Quero ser seu rei!
Um rei momo, sem dono, sem trono
Abram alas pro amor!

Minha vida sem você
É uma canção de amor tão clichê
O meu "bem-me-quer" não quis
Fez de mim um folião infeliz

Sou um triste pierrot mal-amado
Mestre-sala desacompanhado
Um bufão no salão a cantar...
(LEE, 2000).

EPITÁFIO

Devia ter amado mais
Ter chorado mais
Ter visto o sol nascer
Devia ter arriscado mais
E até errado mais
Ter feito o que eu queria fazer

Queria ter aceitado
As pessoas como elas são
Cada um sabe a alegria
E a dor que traz no coração

O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar distraído
O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar

Devia ter complicado menos
Trabalhado menos
Ter visto o sol se pôr
Devia ter me importado menos

Com problemas pequenos
Ter morrido de amor

O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar

Queria ter aceitado
A vida como ela é
A cada um cabe alegrias
E a tristeza que vier

Devia ter complicado menos
Trabalhado menos
Ter visto o sol se pôr
Titãs
(BRITTO, 2001).

O acaso vai me proteger
Enquanto eu andar distraído

Figura 6 - Alunos trabalhando individualmente com os poemas que circulam



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

4.1.6 Poemas que Circulam II

a) Planejamento

Quadro 6 - Poemas que circulam, parte 2

Atividade	Poemas que circulam, parte 2
Duração	2 aulas de 50 min

Objetivos	Oportunizar a manifestação sobre os textos orais e escritos; Desenvolver a competência de produzir textos coletivos.
Procedimentos metodológicos	1- Reunir os grupos formados na atividade anterior. 2- Solicitar que leiam seus resumos para os colegas. 3- Estimular que realizem um debate sobre as diferentes impressões que cada um teve do texto. 4- Solicitar elaboração de um texto que tente contemplar todas as manifestações apresentadas no debate. Como sugestão, solicitar que os textos tenham em média 15 linhas. 5- Solicitar que cada aluno tenha uma cópia em seu caderno do texto coletivo. 6- Recolher cópia do texto para possíveis correções. 7- Formar um novo grupo, agora composto por um representante de cada texto trabalhado nos grupos anteriores.
Avaliação	Observar atentamente as potencialidades orais e escritas dos alunos, tanto na participação no debate, como na organização do texto coletivo.

Fonte: elaborado pelo autor (2018)

b) Desenvolvimento e avaliação

Nessa parte da atividade é retomada a constituição dos grupos formados na etapa anterior. Importante destacar que na formação dos grupos é necessário o equilíbrio com alunos e alunas que desenvolveram diferentes habilidades de leitura e escrita. Portanto a distribuição dos poemas na primeira etapa não pode ser aleatória. É pedido que leiam o texto novamente e apresentem as anotações que fizeram na atividade anterior. Após discussão, é solicitei que cada grupo produzisse um texto coletivo, contemplando todas as observações individuais. Freitag afirma que

finalmente, no estágio maduro, da fala totalmente socializada, não só existe uma conversação, em que ideias, projetos passados e futuros podem ser discutidos entre dois ou mais atores, como se desenvolveu a capacidade de conversação de cada participante ao ponto de ele ser capaz de colocar-se na posição do outro, incluindo no próprio discurso o nível de informação, o tipo de convicção e os objetivos de “alter”, para conduzi-lo, a uma alteração dos seus pontos de vista, ou – se o outro é mais convincente – a um abandono ou à relativização do próprio ponto de vista, facilitando uma aproximação entre os debatedores (FREITAG, 1993, p. 43).

Nessa parte, cada participante pode alterar seus textos ou acrescentar observações de colegas que não estavam no seu texto individual. O texto produzido coletivamente foi entregue ao professor, e após as correções, quando necessárias, foi copiado no caderno de todos (as) participantes do grupo. Feita essa atividade, formei um novo grupo, agora com um (a) representante de cada texto trabalhado nos seis grupos.

Figura 7 - Alunos trabalhando em grupo com os poemas que circulam



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

4.1.7 Poemas que Circulam III

a) Planejamento

Quadro 7 - Poemas que circulam, parte 3

Atividade	Poemas que circulam, parte 3
Duração	1 aula de 50 min
Objetivos	Estimular diferentes leituras dos textos poéticos; Desenvolver novas experiências proporcionadas pela oralidade e a leitura.
Procedimentos Metodológicos	1- Retomar os grupos formados na atividade anterior. 2- Solicitar que leiam o poema trabalhado em seu grupo, bem como o texto produzido sobre o poema. 3- Solicitar que após a leitura o aluno faça um comentário sobre a

	experiência de ter lido aquele texto. 4- Após a manifestação de cada aluno, estimular um debate sobre as experiências relatadas. 5- Solicitar que cada aluno escolha um novo texto dentre os apresentados, do qual será disponibilizada cópia.
Avaliação	Observar a desenvoltura oral, seja da leitura dos textos, seja da competência de saber expressar-se sobre a temática discutida.

Fonte: elaborado pelo autor (2018)

b) Desenvolvimento e avaliação

Nesta etapa foram retomados os grupos formados na etapa anterior. Cada participante leu o seu poema, bem como o texto coletivo produzido pelo seu grupo e fez algum comentário sobre quais as impressões gerais sobre o texto, bem como da atividade proposta. Após a apresentação de todos os textos, solicitamos que, livremente, cada um (a) escolhesse um texto diferente do seu que tenha de alguma forma despertado interesse. Uma cópia do texto foi fornecida a quem solicitou e novamente, de forma individual, solicitamos que desenvolvessem no caderno um novo comentário acerca do texto escolhido. Além do que entendeu, o comentário devia também relatar um pouco do que ouviu sobre o texto e o que o (a) motivou a escolhê-lo.

4.1.8 Poemas que Circulam IV

a) Planejamento

Quadro 8 - Poemas que circulam, parte 4

Atividade	Os poemas que circulam, parte 4.
Duração	2 aulas de 50 min
Objetivos	Oportunizar a manifestação sobre os textos orais e escritos; Desenvolver a competência de produzir textos coletivos.
Procedimentos metodológicos	1- Formar grupos com alunos que escolheram o mesmo texto na atividade anterior. 2- Solicitar que manifestem as motivações para escolhê-lo e quais suas

	interpretações sobre o texto. 3- Estimular que realizem um debate sobre as diferentes impressões que cada um teve do texto. 4- Solicitar elaboração de um texto que tente contemplar todas as manifestações apresentadas no debate. Como sugestão, solicitar que os textos tenham em média 15 linhas. 5- Solicitar que cada aluno tenha uma cópia em seu caderno do texto coletivo. 6- Recolher cópia do texto para possíveis correções. 7- Organizar um mural com os textos coletivos produzidos nas sexta e oitava etapas.
Avaliação	Observar atentamente as potencialidades orais e escritas dos alunos, tanto na participação no debate, como na organização do texto coletivo.

Fonte: elaborado pelo autor (2018)

b) Desenvolvimento e avaliação

Nesta etapa solicitamos que fossem formados grupos com aqueles que escolheram os mesmos poemas. Repetimos a orientação passada na segunda etapa, acrescida agora das experiências vivenciadas no decorrer da atividade, bem como das motivações que levaram os (as) participantes do grupo a escolherem aquele texto. O novo texto foi entregue ao professor para possíveis correções e copiado pelos (as) participantes em seus cadernos. Os textos produzidos coletivamente, tanto da segunda etapa quanto da quarta foram reproduzidos e colados num mural para visualização dos (as) alunos (as) de outras turmas que realizaram a mesma atividade.

4.1.9 Conhecendo os Autores

a) Planejamento

Quadro 9 - Conhecendo os autores

Nona atividade	Conhecendo os autores
Duração	2 aulas de 50 min

Objetivos	Ampliar o repertório de textos poéticos dos alunos; Buscar aproximar os alunos ao universo poético dos autores, estimulando seus processos criativos.
Procedimentos metodológicos	1- Retomar alguns textos trabalhados em atividades anteriores e apresentar quem são seus autores. 2- Após a apresentação, ler para a turma um outro poema que talvez ainda não conheçam dos mesmos autores apresentados. 3- Disponibilizar livros de poesia desses autores para circularem durante a apresentação. 4- Solicitar que copiem no caderno um ou dois poemas que tenham gostado dentre os que estavam nos livros que circularam. 5- Realizar a dinâmica “quem é o autor”, em que os alunos leem trechos dos poemas que copiaram e a turma tenta adivinhar seus autores.
Avaliação	Observar o efetivo interesse do aluno em copiar um texto por sua afinidade com o poema; notar durante a dinâmica se conseguem perceber os diferentes estilos dos poetas.

Fonte: elaborado pelo autor (2018)

b) Desenvolvimento e avaliação

Nessa fase foram retomados os poemas utilizados na atividade da oitava semana. Foi realizada uma apresentação em *slides* sobre a vida e outras obras dos autores dos textos utilizados, que dialogavam com os textos lidos anteriormente. Apresentamos um breve resumo sobre cada autor a ser anotado no caderno e disponibilizamos exemplares de livros dos autores para leitura em sala de aula, de preferência em dupla, observando-se a organização de monitoria já desenvolvida em aulas anteriores.

Figura 8 - Alunos observando exposição sobre os autores



Fonte: elaborado pelo autor (2018)

Bettelheim e Zelan salientam a necessidade dessa interação com a obra literária e a importância de uma investigação mais profunda desse processo. Esses autores destacam que

De importância igual é a participação que o inconsciente representa na informação da apreciação de uma obra literária por parte do *leitor*. O inconsciente do leitor significativamente molda as respostas do leitor à obra que estiver lendo; entretanto, até o presente, esse fenômeno recebeu pouca atenção, não obstante o fato de que a sua investigação nos auxiliaria a compreender porque algumas pessoas se beneficiam muito com a leitura e outras ficam indiferentes a ela (BETTELHEIM; ZELAN, 1984, p. 42).

Após um tempo considerável, solicitamos que fossem copiados no caderno dois ou três poemas daqueles que foram lidos nos livros e que, de alguma forma chamaram a atenção. Então foi desenvolvida a dinâmica “quem é o autor?”. Um aluno lia o texto escolhido e a turma tentava adivinhar de quem era a autoria do texto.

4.1.10 Expressividade do Poema

a) Planejamento

Quadro 10 - A expressividade do poema

Atividade	A expressividade do poema
Duração	2 aulas de 50 min
Objetivos	Estimular a interação do poema com outras formas de manifestação artística; Oportunizar o desenvolvimento criativo de cada aluno por meio da expressão estimulada pela leitura do texto poético.
Procedimentos metodológicos	1- Solicitar que os alunos escolham um dos textos trabalhados ao longo das atividades anteriores. 2- O aluno deve copiar o texto escolhido em uma folha de papel A4. 3- De preferência, durante uma aula de arte, com a orientação da professora, estimulá-los a fazer uma ilustração dos poemas. 4- Solicitar que os alunos apresentem suas ilustrações e comentem seus significados. 5- Organizar um painel para a exposição dos trabalhos desenvolvidos.
Avaliação	Observar a participação e o envolvimento, principalmente ao elaborar a ilustração.

Fonte: elaborado pelo autor (2018)

b) Desenvolvimento e avaliação

Esta etapa foi desenvolvida em parceria com os professores de arte. Nela, cada aluno escolheu um poema e desenvolveu uma ilustração conceitual para o texto escolhido, buscando destacar não somente as imagens explícitas no texto, mas também as noções subjetivas que emanam do contexto em que a leitura estava inserida. Assim, com a orientação da estética visual, buscaram as cores que traduziam os sentimentos presentes nos textos. Esses textos foram reproduzidos em uma folha com a devida ilustração, seja como fundo do texto ou nas margens. Após a elaboração das ilustrações, produzimos um painel para a exposição dos trabalhos afim de que todas as turmas pudessem visualizá-los. Santos assevera que existe uma necessidade de expressão, assegura-se ao aluno o direito à palavra, e a expressão livre é estimulada e acolhida como elemento propulsor de todas as atividades da classe, as quais devem incluir diferentes formas de expressão: oral, escrita, plástica, gestual, musical (SANTOS, 1991, p.243).

4.1.11 Agora Você é o Autor

a) Planejamento

Quadro 11 - Você é o autor

Atividade	Você é o autor
Duração	2 aulas de 50 min
Objetivos	Consolidar os conhecimentos desenvolvidos nas atividades anteriores; Incentivar a produção de textos escritos de livre concepção dos alunos.
Procedimentos metodológicos	1- Ambientar a sala de aula com palavras, frases ou fragmentos de poemas que versem sobre o ato de escrever. 2- Retomar os conceitos trabalhados em atividades anteriores sobre o gênero poema, sobretudo quanto a sua forma e estrutura. 3- Exibir em slides momentos diversos das atividades desenvolvidas em sala, fazendo comentários positivos sobre as participações. 4- Solicitar que escolham um dos temas que foram trabalhados e tentem produzir um texto de preferência do gênero poema. 5- Estimular os alunos que não conseguirem produzir seus poemas, relatarem quais foram as dificuldades encontradas. 6- Recolher todas as atividades mesmo que os alunos não tenham concluído.
Avaliação	Se dará por meio das produções escritas.

Fonte: elaborado pelo autor (2018)

b) Desenvolvimento e avaliação

Nesta atividade foi feita uma breve revisão sobre todos os temas discutidos durante as demais etapas desenvolvidas, bem como reproduzidas algumas imagens dos registros das atividades. A sala foi ambientada com imagens e palavras que sugeriam o fazer poético. Solicitamos, então, que os (as) alunos (as) produzissem os seus poemas. Aqui procuramos evitar reproduzir a prática duramente criticada por Geraldi de que

Na escola, em geral se lê para escrever. Há uma junção entre as duas atividades em que uma se torna o fim da outra: lê-se um texto

para escrever outro texto, no mesmo gênero ou sobre o mesmo tema; lê-se um texto para dele elaborar um esquema mnemônico: “lê-se um texto para responder perguntas (sejam elas dos exercícios de sala de aula, sejam elas aquelas destinadas a avaliar a retenção de conhecimentos, nas famosas provas e antigas sabatinas); lê-se um texto, enfim, para cumprir uma ordem” (GERALDI, 2008, p. 6).

Para não tornar a escrita obrigatória, mas estimular os (as) alunos (as) a fazer o máximo possível, não foi estabelecido um padrão mínimo de tamanho, seja em versos ou estrofes. Os textos foram produzidos em sala, individualmente, com a intervenção mínima do professor, para que fosse observado o avanço na produção escrita em relação às constatações das primeiras semanas de atividades.

4.1.12 Reescrevendo meus Poemas

a) Planejamento

Quadro 12 - Reescrevendo seus poemas

Atividade	Reescrevendo seus poemas
Duração	1 aula de 50 min
Objetivos	Aprimorar os processos de escrita dos alunos; Incentivar a interação entre os alunos nos processos de escrita através da ação de monitoria.
Procedimentos metodológicos	1- Apresentar no quadro ou em slides os desvios mais recorrentes nos textos produzidos. 2- Dividir, se possível, as produções em 3 grupos: 1) de caráter gramatical ou ortográfico; 2) de caráter semântico; 3) de caráter estrutural do gênero poema. 3- Destacar alguns alunos que apresentem mais facilidade nos critérios descritos acima para atuarem como monitores. 4- Conversar individualmente com cada aluno ao entregar os textos para apontar algumas contribuições. 5- Solicitar que os monitores, após terminarem suas produções, auxiliem os demais na finalização dos seus textos.
Avaliação	Serão observadas as readequações feitas no texto, as interações entre alunos.

Fonte: elaborado pelo autor (2018)

b) Desenvolvimento

Nesta atividade, em um primeiro momento conversamos individualmente sobre as produções entregues para tirar dúvidas sobre possíveis intencionalidades textuais, a fim de reconhecer o que era efetivamente erro. Feita essa verificação, fizemos uma exposição em slides apresentando provocações sobre as produções textuais elaboradas, dividindo-as em três segmentos:

- 1) gramatical ou ortográfico;
- 2) semântico,
- 3) estrutural do gênero poema.

Conforme Rocha (2008, p. 73) orienta:

Durante o processo de revisão o aluno tem oportunidade de centrar esforços questões pertinentes ao plano textual-discursivo, como dizer mais, dizer de outro jeito, analisar e/ou corrigir o que foi dito, visando ao sucesso da interlocução enquanto “proposta de compreensão” feita ao locutor, como também poder focalizar questões relativas às normas gramaticais e às convenções – concordância, ortografia, caligrafia – que igualmente importantes para o bom funcionamento da interação mediada pela escrita.

Enfatizamos que a devolução das produções é um momento muito importante na construção do processo de escrita. Contribuir para a evolução da linguagem, sem massacrar o aluno em suas fragilidades, pode significar a diferença entre alunos escritores, alunos com dificuldades nessa competência, mas dispostos a superar os desafios e alunos que se bloqueiam para o ato de se representar por meio da escrita. Os professores precisam ter sensibilidade para compreender, diante das defasagens verificadas, como o meio influencia nas aprendizagens estabelecidas pelas crianças. Mais do que verificar erros e acertos, o desafio é encontrar caminhos para, a partir da realidade verificada, aperfeiçoar o uso da escrita, de forma a contribuir para a melhoria da relação da criança com o mundo.

Antunes (2006) considera que a correção de um texto se constitui em uma junção de olhares, segundo esse autor,

Qualquer prática de avaliação escolar deve incluir a dimensão da auto avaliação. Nada pode dispensar o olhar do aprendiz sobre seu próprio processo de aprendizagem [...]. A esse olhar do aprendiz virá juntar-se o outro do professor, para completar, para fazer transparecer o que não foi percebido, para propor novas formas de

dizer, ou certos ajustes que o contexto da atividade sugere, se se tratar de atividades de linguagem. Evidentemente, não se está considerando aqui apenas a avaliação feita nas tradicionais provas bimestrais, mas toda a atividade de produção com que se envolve o aluno, cuja avaliação, como ressaltamos, não pode ficar a cargo exclusivo do professor [...] (ANTUNES, 2006, p. 164).

O debruçar desses olhares sobre as produções textuais deve realçar as potencialidades que todo texto possui, em relação à realidade cognitiva e social de quem o produz. A correção não deve, portanto, anular o que diz o escritor, mas “propor novas formas de dizer”. É um processo dialógico, no qual se faz imprescindível dar voz ao aluno, para que o mesmo reflita sobre o seu fazer e descubra por si, com “certos ajustes” propostos pelo professor, a melhor forma de traduzir, na escrita, essa voz. Seguindo a subdivisão proposta, são sugeridas as seguintes ações de devolução. Tomemos como exemplo um texto inicial da aluna A:

A bela flor que num tem mais
No canteiro ficou
Agora estar ela

Já cas outras flor
Única, não é.
Linda, morreu.
Inteligente, triste.
A beleza morreu.

*Grupo a – Inicialmente proceder junto ao estudante uma leitura do texto, solicitando que ele esclareça o que efetivamente quis dizer. A partir dessa leitura, fazer ajustes orais e pedir que o texto seja reescrito buscando observar o diálogo estabelecido. Aqui já será possível verificar se há apenas um déficit de aprendizagem ou se existem outros aspectos cognitivos que precisam de atenção mais detalhada. Fica evidente no exemplo as marcas da oralidade. Há uma certa desconexão entre os versos, principalmente os dois versos finais. Há problemas de concordância verbal e nominal. É possível compreender que o foco do texto está no entendimento de que o fim da beleza resultou no sofrimento da flor, mas isso fica pouco realçado no texto. Após a intervenção e com o auxílio da monitoria, o texto foi sofrendo algumas alterações até seu formato final:

A FLOR QUE JÁ FOI BELA

Ah, bela flor que já não existe mais
 No canteiro ficava, a mais bela!
 E agora? Onde estará ela?
 Junto das outras flores
 Única, já não és mais.
 Linda, já não és mais.
 Inteligente, porém triste.
 Pois a beleza, agora não tens.

Agora analisaremos o texto inicial do aluno B:

Eu vejo os montes
 Sempre tem em Vila Velha
 Tem luz e casas no chão
 Em volta da cidade.
 Vejo formigas
 Andando na rua.
 Olhos os carros

Brasil tem Vila Velha.
 Raiou o sol.
 Agora na minha frente
 Grandes águas, tem verdes,
 A beleza da criação.

*Grupo b – Buscar refletir junto ao aluno partes do texto onde as conexões de sentido não foram bem trabalhadas e solicitar que sejam retomados alguns textos já utilizados em sala para que perceba como o efeito de sentido se dá. Solicitar uma reescrita que permita melhorar o concatenamento semântico do texto, já que gramaticalmente não há tantos problemas. Aqui é possível perceber que o aluno preencheu as linhas sem efetivamente se preocupar em estabelecer uma conexão entre os versos, com o objetivo de apenas formar o acróstico. Houve também uso excessivo do verbo ter. Destaque para o uso do verbo raiou, um pouco incomum para a idade do aluno. Após a intervenção e com o auxílio da monitoria, o texto foi sofrendo algumas alterações até seu formato final:

A CRIAÇÃO

Como são belos os montes
Na volta da minha Vila Velha
Lá de cima se vê pequenas casas no chão
Luzes brilhando na cidade.

Os carros parecem formigas
Eu vejo ruas, casa e barcos.
Tudo em perfeita combinação.
Alegria que enche meu coração.

Quando eu vejo de manhã
O sol brilhando na minha frente
Nas águas, nas flores e no verde,
Vejo a beleza da criação.

Tomemos agora o poema da aluna C:

Eu sou uma menina insegura
Por que não tenho asas para voar
To com medo do futuro
Pra aonde vai isso tudo

Muitas das vezes fico perguntando
Pra aonde eu devia ir
Estudar na França?
Ou ser só criança

Será que sou uma menina boa
Uma aluna, uma peçoia
Eu tenho muita pergunta
Todas atrapalhadas

Mais vou apostar
Que a tudo vou fazer bem
Vou procurar resposta
Quem sabe amanhã tem

Grupo C – Basta ressaltar os ajustes necessários no que tange aos aspectos gramaticais, desde que realmente não haja uma intencionalidade por de trás dos possíveis erros detectados. Enfatizar a qualidade significativa do texto, a qual se sobressai aos aspectos formais. Na sua produção inicial é possível perceber marcas da oralidade na escrita, principalmente nas formas verbais. Problemas de ortografia, com relevância no uso do g. No entanto, o texto possui um significado muito forte com a realidade confusa e desafiadora que as crianças vivenciam todos os dias em

sua comunidade. Apresenta certo grau de maturidade, dadas as experiências já vivenciadas. Após a intervenção e com o auxílio da monitoria, o texto foi sofrendo algumas alterações até seu formato final:

UM AMANHÃ

Eu sou uma menina insegura,
Porque não tenho asas para voar
Fico com medo da vida futura,
Quem sabe aonde isso vai dar.

Às vezes fico me perguntando
Para aonde eu deveria ir
Será que vou lá pra França
Ou continuo sendo ainda uma criança

Será que sou uma menina boa
Não só como aluna, mas como pessoa?
Eu tenho dúvidas e muitas perguntas.
Elas me atrapalham todas juntas.

Mas de uma coisa eu faço até aposta
Quero a todos tentar fazer o bem!
Se hoje não tenho nenhuma resposta
O amanhã quem sabe tem.

Todas as orientações foram adequadas às realidades da turma. Concomitantemente à reescrita, foi realizada uma conversa individual sobre os textos produzidos, momento em que tiramos dúvidas sobre as sinalizações e as observações apontadas ao final do texto. Nesse momento procuramos ressaltar os pontos fortes da produção. A partir dessas abordagens, os textos foram devolvidos para reescrita, sempre em interação com o professor. Depois de finalizados os textos⁴, solicitamos novamente a ajuda da professora de Arte para ilustrações ou decorações, e mais uma vez os trabalhos foram expostos no mural.

4.2 ALGUMAS SUGESTÕES PARA TRABALHAR COM POEMAS

⁴ Os três textos dos alunos, analisados neste tópico do nosso trabalho foram premiados e publicados nas coletâneas de 2016 e 2017 do “Entre versos e rimas”.

A realidade de cada escola vai dar o tom a ser adotado na estratégia de ensino. O que se apresenta neste trabalho são algumas alternativas para auxiliar o trabalho em sala, as quais podem ser adaptadas da melhor maneira possível para atender as expectativas das crianças envolvidas. Vejamos:

a) declamação ou leitura expressiva – o (a) professor (a) pode desenvolver um momento semanal de declamação ou leitura de poemas para as crianças, alternando horários, temas, autores, podendo-se valer de recursos visuais, sonoros, sendo um momento prazeroso da aula;

b) declamação coletiva ou jogral – buscar um poema com poucas sílabas poéticas, que possibilite fácil memorização; ler e pedir que as crianças repitam o verso; pode-se também separar a sala em quatro fileiras e dividir um verso para cada fila, em que numa sequência estabelecida os (as) alunos (as) repitam o verso memorizado;

c) cantarolando o verso – outra atividade consiste em levar uma música cuja letra seja um poema já trabalhado em sala, o qual deve ser cantado também pelas crianças após algumas reproduções da música;

d) brincando com as palavras e seus sons – nesta atividade sugere-se que os alunos digam palavras que as crianças achem bonitas, seja por seu significado, ou pelo som que as letras produzem, mesmo que não saibam o significado; tome como exemplo a palavra retumbante, pode ser trabalhado o som das sílabas associando ao seu significado; após recolher um número significativo de palavras, tentar dispô-las em forma de versos;

e) os plurissignificados - algumas palavras retiradas de poemas já lidos podem aparecer no quadro aleatoriamente; solicitar então que as crianças copiem as que mais gostam e escrevam do lado outras palavras que estejam associadas, conforme critérios delas; quando possível, oralmente, pedir que expliquem livremente, e se quiserem a associação estabelecida;

f) escrevendo imagens e fazendo versos – disponibilizar imagens diferentes como um rio, uma ponte, o sol, a praia, entre outras coisas e pedir que escrevam o que estão vendo com alguma característica presente ou não na imagem; tentar trabalhar sem o uso de verbos para dar uma espécie de movimento ao texto produzido;

g) as palavras que desenham – estabelecendo aqui uma nova interdisciplinaridade com a disciplina que desejar, disponibilizar grupos de palavras recortadas que possuam algum tipo de relação, por exemplo: rio, marrom, longo, bonito, peixe, cachoeira, barco, barranco ... o professor de geografia, por exemplo, pode, ao trabalhar cartografia, pedir que as crianças desenhem seus rios com as palavras a eles relacionadas; o mesmo pode ocorrer com figuras geométricas;

h) o saco das palavras – recortar palavras de diferentes formatos, cores, fontes, texturas e colocá-las dentro de um saco; tentar colocar em destaque palavras diferentes relacionadas ao fazer poético, como metáfora, por exemplo; disponibilizar cartolinas e solicitar que as crianças disponham as palavras de forma a estabelecer um contexto; disponibilizar também alguns jornais e revistas para que possam retirar palavras auxiliares que facilitem associações;

i) quebra cabeça de poemas – retomar alguns poemas lidos, recortá-los dispondo um verso em cada recorte dando preferência aos poemas com rima para facilitar a busca; embaralhar os recortes, distribuir entre as crianças e pedir que tentem remontar os poemas, permitindo que estabeleçam as organizações livremente, tentando estabelecer certo contexto entre os versos;

As propostas variam conforme a idade, a maturidade do grupo a ser trabalhado, bem como adaptadas às possibilidades da escola e do professor. Após a abordagem e discutida a dinâmica, as impressões com as crianças, solicitar que produzam seus textos a partir de alguma abordagem adotada nas atividades ou de outras que elas julgarem mais apropriadas. De posse desses textos, submetidas a algumas correções que sejam extremamente necessárias, montar um painel, mural, varal ou outra modalidade de exposição para divulgar os trabalhos, inclusive solicitando ajuda de outros colegas para ilustração dos textos e interagindo com outras linguagens como música, escultura, pintura, desenho.

O desafio de tornar o ensino de Língua Portuguesa mais atraente deve instigar o professor a encontrar novas formas de abordar seu conteúdo programático, não permitindo que o currículo seja um entrave para a formação de alunos (as) capazes de criar, e a partir dessa criação, redimensionar a sua própria existência. A proposta do Epilinguismo apresenta-se como caminho possível para o enfrentamento desse

desafio, ao sugerir que o ensino deve construir “uma relação entre os esquemas de ação elaborados esforçadamente pelo próprio sujeito” (FRANCHI, 1991, p.10). A produção de textos literários, em especial os poemas, pode constituir-se em uma forma de reunir na mesma atividade todas as habilidades linguísticas internalizadas, abrindo espaço para que haja um aprofundamento desses conhecimentos, sem necessariamente recorrer ao uso tradicional da gramática.

É importante analisar junto com os alunos os erros mais recorrentes, tanto no plano ortográfico, quanto sintático ou semântico, no intuito de aperfeiçoar o uso da linguagem tanto nos textos orais quanto nos textos escritos. Essas distorções são projetadas em *slides* em contextos semelhantes aos dos textos produzidos, para que os próprios alunos, oralmente, identifiquem e consigam corrigir os enunciados, apresentando sugestões para substituir os termos equivocados. No livro “O texto na sala de aula” (GERALDI, 2002), há a indicação de uma proposta para fugir de temas repetitivos e pessoais, dando outra finalidade aos textos produzidos pelos alunos que não seja o cesto de lixo, pois são raros os alunos que leem as observações escritas pelo professor, em suas produções de texto. A grande maioria só amassa o papel e joga-o no cesto de lixo, visto que o mesmo já cumpriu sua finalidade, obter nota. Assim é muito importante, antes de entregar as produções, fazer esse trabalho de interação, para que o educando entenda que a correção da sua escrita é um trabalho significativo para as suas práticas sociais.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chega mais perto e contempla as palavras.
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra
e te pergunta, sem interesse pela resposta,
pobre ou terrível que lhe deres:
Trouxeste a chave? (ANDRADE, 2012, p. 12)

Uma pergunta que atormenta todo e qualquer trabalho acadêmico é: qual a relevância desse trabalho para o universo do conhecimento acumulado pela academia? Assim, buscamos a todo tempo reafirmar a resposta ao questionamento aqui esboçado e, a partir de referenciais teóricos consagrados pelo cânone científico, procuramos legitimar as possíveis respostas encontradas para tão inquietante pergunta. No entanto, tal questionamento demanda outros, da mesma forma, provocadores. O que é fundamentalmente relevante? Relevante para quê e para quem? Respondê-los torna-se crucial para o entendimento da dimensão significativa do trabalho apresentado. Exige de quem desenvolve o estudo encontrar razões que extrapolem os referenciais teóricos para estabelecer sua importância no campo abrangido pelo trabalho.

Esta pesquisa reforça para nós a ideia de que o trabalho com poemas em sala de aula pode ser a porta de entrada do leitor de literatura. Para passar por essa porta é preciso trazer a chave. Essa chave constitui a capacidade de envolver-se com a poesia do texto literário. A sensibilidade que emana de tal leitura permite que sejam ampliados os horizontes da compreensão da existência humana. Quem lê carrega consigo para sempre essa chave. Assim, a presença da poesia nas atividades didáticas tem um papel preponderante na descoberta da criança pelo gosto da leitura do texto literário e com ele, uma ampla gama de matizes plurissignificativos. Impossível não se encantar com os poemas apresentados por Vinícius de Moraes em sua renomada obra “A Arca de Noé”. Ou quem sabe mergulhar no profundo universo onírico de Cecília Meireles em “Ou isto ou aquilo”. Considerando que, para algumas crianças, o primeiro acesso a essas leituras só é possível na escola, torna-se imprescindível discutir qual espaço é dedicado a esse gênero. Primar pela busca de um repertório de textos capaz de despertar o encanto desse pequeno leitor é função do professor ou da professora que faz a mediação desses primeiros contatos.

Vimos que o poema possui uma grandiosidade por realçar os dilemas, conflitos, angústias e inquietações de seus autores, bem como a sua relação com a sociedade. Mas não é apenas no mundo das interrogações que transitam os textos poéticos. A “Poesia é brinquedo de criança” como nos aponta Bordini (1991), ao ressaltar

Este prazer da estranheza, apoiado na conexão surpreendente e amplificado pelas repetições estruturais, associa-se, junto ao consumidor infantil, ao prazer do jogo, também interativo, gratuito, simulador, buscando rearranjar o real dentro de um esquema não apenas mental (não apenas semântico, no poema) de entendimento, mas também físico, de participação corporal (o nível fônico no poema) (BORDINI, 1991, p. 12).

Nesse ínterim, independentemente de o poema ser escrito para crianças ou adultos o importante, segundo Zilberman (2014), é que ele agrade. Quando um texto poético agrada, somos estimulados a revisitá-lo e a ressignificá-lo. É algo que marca toda uma vida. Poesias que permearam a infância percorrem o passar dos anos como uma lembrança prazerosa da “Aurora da minha vida”, como descrevera Casimiro de Abreu. Essa boa descoberta pode estimular o leitor a experimentar as mesmas emoções e sensações a serem sentidas em outros textos.

Constatamos com nossas leituras que o Ensino Fundamental, portanto, é o espaço em que a criança pode e deve ser incentivada a construir seus referenciais de leitura, os quais colaborarão para a formação de um leitor crítico e consciente. É de suma importância que as leituras que a criança desenvolva ao longo desse período corroborem para essa expectativa de formação de bons leitores. Aqui se apresenta um compromisso de não subestimar as escolhas que fazemos enquanto mediadores e mediadoras do processo criativo da leitura. Somado a isso, não basta a escolha de bons textos, mas que se garantam as condições adequadas, capazes de considerar as necessidades específicas do processo de aprendizagem e estimulação desse público. Uma boa leitura se perde quando é feita ou apresentada por alguém que não esteja envolvido com o texto.

A partir do entendimento da importância do poema na construção de um leitor crítico, percebido na nossa pesquisa, é preciso inserir tal texto na espinha dorsal do planejamento de ensino do professor e da professora. Isso, principalmente, em

função do sucateamento das escolas e dos poucos recursos disponibilizados para a elaboração de aulas significativas. Como afirma Silva,

Muitas vezes, a escola carece de bons materiais para estudo, como livros, bibliotecas, jogos de aprendizagem, vídeo, cinema, acervos didáticos etc., o que restringe a qualidade dessa ação. Assim sendo, ainda que o professor queira provocar no aluno a ação sobre objetos que favorecem a aquisição de conhecimentos, isso não é possível, pois esse apoio logístico é inexistente ou precário no âmbito da escola (SILVA, 2004, p. 33).

Sempre nos perguntamos qual a relevância dada aos poemas no repertório disponibilizado pelos professores. Eles contemplam os clássicos da literatura infantil universal, presença indispensável quando se fala em boa leitura, ou também a infinidade de bons autores da ainda jovem literatura brasileira? Outro aspecto relevante do tratamento dado ao texto poético é perceber se o planejamento didático preenche os requisitos mínimos para a construção de boas leituras. Saber diferenciar os textos que aparecem simplesmente para auxiliarem uma abordagem gramatical, daqueles que vêm acompanhados de meios para explorar a curiosidade, a forma espontânea da criança em surpreender-se, bem como a capacidade crítica e questionadora.

O propósito deste trabalho não é, em momento algum, apresentarmos uma fórmula pronta e acabada para a abordagem dos poemas em sala de aula. É, acima de tudo, uma tentativa de sensibilizar para a necessidade de explorar textos poéticos que circulam nas diferentes situações comunicativas vivenciadas pelos (as) estudantes. Entendemos que é necessário buscar certo equilíbrio entre o texto poético e os demais gêneros textuais disponibilizados na escola como um exercício permanente. O poema, direcionado para desenvolver habilidades e competências relacionadas à leitura e à escrita apresenta-se como instrumento útil para, além de impulsionar o processo de reconhecimento dos signos, estimular diferentes possibilidades de interpretação da realidade que permeia o mundo do (a) educando (a). Partindo de um processo que instigue a oralidade, atividades que contemplem os poemas podem agregar a estimulação da escrita e impulsionar a plurissignificação das realidades com as quais os educandos convivem.

Nossa investigação nos proporcionou o entendimento de que a criatividade se constitui caminho essencial para compreender a estrutura da língua, pois seus usos

sociais têm, na literatura, um vasto leque de possibilidades enunciativas. No entanto, o espaço destinado ao texto literário no Ensino Fundamental é bastante reduzido. A forte tendência ao ensino tradicional, aliada à formação insipiente de professores e professoras, pressionados pelas exigências das avaliações externas, torna o ensino da literatura algo distante do currículo. E este não leva em conta que a plurissignificação da linguagem poética permite o leitor redimensionar seu mundo e sua própria existência. Favorece diferentes possibilidades de apresentação e instiga seus interlocutores a representarem suas interpretações em variadas atividades orais e escritas. Lajolo destaca a importância dessa interação com o texto literário, dizendo que

Em outras palavras: leitor e texto precisam participar de uma mesma esfera de cultura. O que estou chamando de esfera de cultura inclui a língua e privilegia os vários usos daquela língua que, no correr do tempo, foram constituindo a tradição literária da comunidade (à qual o leitor pertence) falante daquela língua (na qual o poema foi escrito) (LAJOLO, 1993, p. 45).

Assim, a escola perde excelentes oportunidades de explorar esse potencial que o poema possui ao delegar ao gênero um espaço tão reduzido. Estimular o hábito de ler poemas pode minimizar a indiferença com que os textos são recebidos pelos alunos.

Entendemos que a forma como o texto é apresentado também contribui significativamente para sua aceitação. Nesse aspecto, é importante buscar textos que, de alguma forma, já circulam entre as crianças e estabelecem para elas certa familiaridade. Soma-se a isso a preparação de atividades que apresentem pistas sobre o gênero; informações sobre o que é um poema, o que é poesia, como tais textos se estruturam. Textos ancorados em elementos pré-textuais funcionam como uma preparação à leitura a ser realizada. Além disso, é importante elaborar perguntas que exigem conhecimentos prévios dos alunos.

Assim, cabe ressaltar que a formação do professor tem papel fundamental. O acesso ao texto poético pode partir de algumas atividades que estimulem o encantamento do aluno e desenvolva diferentes possibilidades de leituras. Neusa Sorrenti (2009) afirma que

[...] o mergulho no texto poético costuma ser mais intenso que o mergulho no texto em prosa, em que a criança faz um pacto de faz

de conta com o narrador. O poema, extremamente sintético, apresenta condensadas as emoções e as ideias, projetadas em imagens associativas. (SORRENTI, 2009, p. 14)

Essa intensidade exige do professor envolvimento para dar a voz que o poema precisa, com a entonação e cadência a fim de estimular seu ouvinte a querer reencontrar o texto lido com seus próprios olhos e no ritmo que julgar mais interessante. Sendo assim, a busca por textos adequados é uma etapa muito importante do planejamento de atividades voltadas para essa abordagem. Há uma profusão intensa de textos poéticos que trabalham a descoberta do mundo a sua volta, vivenciando experiências existenciais capazes de redimensionar a insipiente visão de si mesmo.

O presente trabalho teve a pretensão de trilhar a vereda da relevância no sentido de tentar responder as suas perguntas subjacentes feitas no parágrafo inicial destas considerações finais. Tendo o gênero poema como tema de abordagem, buscamos mostrar esse texto literário como uma possibilidade de intervenção pedagógica nas questões relativas ao ato de ler e escrever. Mostramos a necessidade de abandonar o uso da linguagem poética como pretexto para abordagens meramente gramaticais, sem preocupação com a leitura de mundo que o mundo da leitura proporciona. Por mais simples que seja a linguagem de poema, e talvez nessa simplicidade sua eficácia, está ali todo um universo de significações que podem despertar percepções talvez nunca experimentadas por aqueles que acessam tais textos, não somente como uma obrigação escolar, mas como uma experiência multifacetada.

“Os poemas que circulam na escola”, nosso trabalho, foi pensado “para que” a escola repense sua forma de encarar as práticas que visam o desenvolvimento da leitura e da escrita. O ato de ler vai além de um mero cumprimento de tarefa, uma meta estabelecida, um índice a ser alcançado. Ele precisa ser encarado como consequência inevitável da vivência coletiva. Lemos por entendermos que a literatura compreende as angústias, anseios, aspirações e inquietações instauradas pelo viver. E ao ler, e saber que tais sentimentos estão reverberados em outras falas, a pessoa sente-se motivada a embrenhar-se no desafio de também expressar suas próprias indagações. Faz aflorar o mundo da escrita, sem as amarras tortuosas que o ensino cultivou até então.

Nosso trabalho foi pensado “para quem” acredita em uma nova possibilidade de escola, na qual as intervenções permeiam a interação entre o conhecimento vivenciado pelo aluno e suas possíveis releituras a partir do acesso ao texto literário. “Para quem” entende que o processo de leitura e escrita não está restrito aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e percebe que o ensino de Língua Portuguesa não se limita a simplesmente repassar conhecimento meramente gramatical, sem proporcionar transformações significativas na vida de quem aprende e, por que não, na de quem ensina. Por fim, este trabalho foi elaborado para quem está em busca de sair do lugar comum, da metodologia uniformizante que destrói a criatividade de pensamento e de expressão.

O resultado deste trabalho é a construção de um produto, em forma de e-book, na expectativa de auxiliar professores do Ensino Fundamental a introduzirem a leitura do texto poético nas práticas de apropriação da linguagem. Trata-se da reprodução de um planejamento visando à formação necessária para compreender a estrutura do texto poético e suas possibilidades conceituais, estéticas e analíticas, para que despertem o encantamento de professores e alunos pelo universo multifacetado da poesia. Nossa esperança é que as aulas não se resumam apenas no exercício fadigoso de atender demandas curriculares, mas que ampliem a visão de mundo de todos aqueles que se envolverem na difícil e maravilhosa missão de construir conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Carlos Drummond de. **A rosa do povo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.

_____. **Poesia e prosa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1988.

ANTUNES, Irandé. Avaliação da produção textual no ensino médio. *In*: BUNZEN, C.; MENDONÇA, M. (Orgs.). **Português no ensino médio e formação do professor**. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BETTELHEIM, Bruno; ZELAN, Karen. **Psicanálise da alfabetização**: um estudo psicanalítico do ato de ler e aprender. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

BLOOM, Harold. **Como e por que ler**. Trad. José Roberto O' Shea. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

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

BRITTO, Luiz Percival Leme. Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento **Calidoscópio**. Unisinos, vol. 5, n. 1, p. 24-30, jan/abr 2007.

CAETANO, Ana; IORC, Tiago. Intérprete: Anavitória. **Trevo**. Rio de Janeiro: Som Livre, 2015. 1 CD.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e linguística**. Renov. São Paulo: Scipione, 2010.

CALVINO, I. **Por que ler os clássicos**. São Paulo: Companhia de Bolso, 2009.

CAMPOS, Roberta. Intérprete: Nando Reis. **De janeiro a janeiro**. Rio de Janeiro: Deckdisc, 2010. 1 CD.

CANDIDO, Antônio. **Estudo analítico do poema**. São Paulo: Humanitas, 1996.

CANDIDO, Antônio. O direito à literatura. *In*: _____ **Vários escritos**. 3. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1995, p. 169-191.

COMPAGNON, Antoine. **Literatura para quê?** Tradução de Laura Taddei Brandini. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.

FERREIRO, Emília. **Os processos de leitura e escrita**: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCHI, Carlos. **Criatividade e gramática**. São Paulo: Secretaria da educação. Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, 1991.

FREITAG, Bárbara. **Sociedade e consciência**: Um Estudo Piagetiano na Favela e na Escola. São Paulo, Cortez, 1993.

GERALDI, João Wanderley. (org.). **O texto na sala de aula**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GERALDI, João Wanderley. Ler e escrever – uma mera experiência escolar? **Revista do SELL**. v. 1, no. 1, p. 1-12, 2008.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5. ed. São Paulo : Atlas, 2010.

HUGO, Victor. **Os miseráveis**. Tradução: Regina Célia de Oliveira. São Paulo: Martin Claret, 2007.

HUNT, Peter. **Crítica, teoria e literatura infantil**. São Paulo: Cosacnaify, 2010.

JAKOBSON, Roman. **Linguística e comunicação**. 5. ed. São Paulo: Cultrix, 1971.

LAJOLO, M. **O vestibular e o ensino de literatura**. Projeto memória de leitura, 2008. Disponível em: <www.unicamp.br/iel/memoria/Ensaios/vestibular.htm>. Acesso em: 12 mar. 2017.

LAJOLO, Marisa. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. Educação em Ação. Editora Ática: São Paulo, 1993.

LEE, Rita. Intérprete: Ed Motta. **Colombina**. Rio de Janeiro: Universal Music, 2000. 1 CD.

LURIA, Alexander Romanovich. O desenvolvimento da escrita na criança. *In*: VYGOTSKY, L. S. *et al.* **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone/EDUSP, 1988.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

OLIVEIRA, Roberta. **A gramática do sentido na escola**. Florianópolis: Páginas da UFSC, 2013.

ORTHOF, Sylvia. Livro aberto: confissões de uma inventadeira de palco e escrita. São Paulo: Atual, 1996.

PAES, José Paulo. **Poemas para brincar**. São Paulo: Ática, 1991.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

QUINTANA, Mário. **Poesia completa**. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 2005.

ROCHA, G. O papel da revisão na apropriação de habilidades textuais pela criança. In: VAL M.G e ROCHA, G. **Reflexões sobre práticas escolares de produção de texto: o sujeito autor**. Belo Horizonte: Autêntica/CEALE/FAE/UFMG, 2008, p. 69-83.

ROTH, Otávio. **Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz**. São Paulo, Ática, 1994.

SANTOS, B. S. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitanismo multicultural. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

SANTOS, Maria Lúcia dos. **A expressão livre no aprendizado da língua portuguesa**: pedagogia Freinet. São Paulo: Scipione, 1991.

SARAMAGO, José. **Autobiografia**. Lisboa: Fundação José Saramago, 2010.

SILVA, Ezequiel Theodoro da. Ensino-aprendizagem e leitura. In: SOUZA, Renata Junqueira de (Org.). **Caminhos para a formação do leitor**. São Paulo: DCL, 2004. p. 25-35.

SMITH, Kell. Intérprete: Kell Smith. **Era uma vez**. São Paulo: Midas Music, 2018. 1 CD

SOARES, M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educação e Sociedade. Campinas, vol.23, n.81, p.143-160, dez. 2002.

SORRENTI, Neusa. **A poesia vai à escola**: reflexões, comentários e dicas de atividades. 2ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

TODOROV, Tzvetan. **A literatura em perigo**. Rio de Janeiro: DIFEL, 2010.

VIEIRO, Meri. **Cabe no poema**. Disponível em: <https://novembropoetico.blogspot.com.br/2015/11/cabe-numa-poesia.html>. Acesso em: 3 dez. de 2015.

VILELA, Ana. Intérprete: Ana Vilela. **Trem bala**. Rio de Janeiro: SLAP, 2017. 1 CD.

VYGOTSKY, Lev S. A pré-história da linguagem escrita. In: _____. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

APÊNDICE A - Questionário Socioeconômico**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

PESQUISA: OS POEMAS QUE CIRCULAM NA ESCOLA – O TRABALHO COM POEMAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

MESTRANDO: WASHINGTON ADRIANO DA SILVA

ORIENTADORA DA PESQUISA: Prof^a. Dr^a. KARINA BERSAN ROCHA

Questionário Socioeconômico

A seguir você preencherá um formulário socioeconômico e um questionário com dados de interesse sobre aspectos sociais e econômicos;

Caso sinta-se incomodado em responder a alguma pergunta do questionário, marque as alternativas de não declaração, mas não deixe de responder;

1. Sexo:

() Masculino () Feminino

2. Idade:

_____ Anos completos.

3. Naturalidade:

() Brasileiro(a) () Estrangeiro(a) naturalizado(a)

Qual país? _____

4. Estado de origem: _____ e Município de origem: _____

5. Em seu município de origem você morava na região:

() Urbana (cidade)

() Rural (fazenda, sítio, chácara, aldeia, vila agrícola, etc.)

6. Município em que mora hoje: _____

7. Em que localidade da cidade seu domicílio se encontra?

() Bairro na periferia da cidade

() Bairro na região central da cidade

() Condomínio residencial fechado

() Conjunto habitacional (CDHU, COHAB, Cingapura, BNH, etc.)

() Favela / Cortiço

8. Quantos filhos nascidos vivos você teve no total?

() Nenhum () Um () Dois () Três

() Quatro () Cinco () Mais.

Quantos ao todo? _____ () Não sei

9. Atualmente você:

- ☐ Apenas estuda
- ☐ Trabalha e estuda
- ☐ Apenas trabalha
- ☐ Está desempregado (a)
- ☐ Está de licença ou incapacitado de estudar / trabalhar
- ☐ Está aposentado (a)
- ☐ Não trabalha nem estuda

10. Qual é o seu trabalho ou ocupação principal? _____

11. No seu trabalho principal, você é:

- ☐ Empregado assalariado (exceto empregado doméstico)
- ☐ Empregado doméstico mensalista ou diarista
- ☐ Empregado que ganha por produção (comissão)
- ☐ Estagiário remunerado
- ☐ Bolsista
- ☐ Trabalha por conta própria, é autônomo
- ☐ É dono de negócio, empregador
- ☐ Trabalha em negócio familiar sem remuneração
- ☐ Presta serviço militar obrigatório, assistencial ou religioso com alguma remuneração.
- ☐ Não trabalho.

12. Qual é a renda familiar mensal?

- ☐ até R\$1.000
- ☐ entre R\$1.000 e R\$1.700
- ☐ entre R\$1.701 e R\$2.400
- ☐ entre R\$2.401 e R\$3.500
- ☐ Prefiro não declarar

13. Quantas pessoas (contando com você) contribuem para a renda da sua família?

- ☐ Uma
- ☐ Duas
- ☐ Três
- ☐ Quatro
- ☐ Cinco
- ☐ Seis
- ☐ Sete
- ☐ Oito
- ☐ Nove
- ☐ Dez
- ☐ Mais. Quantas? _____

14. Com que frequência você costuma ler em casa?

- ☐ nunca
- ☐ as vezes
- ☐ 1 vez por semana
- ☐ diariamente
- ☐ só quando solicitado

15. Quando lê, que leitura prefere?

- ☐ romances ☐ jornais
- ☐ revistas
- ☐ histórias em quadrinhos
- ☐ livros de poesia
- ☐ outros

16. Quantas pessoas (contando com você) vivem da renda da sua família?

- ☐ Uma ☐ Duas ☐ Três
- ☐ Quatro ☐ Cinco ☐ Seis
- ☐ Sete ☐ Oito ☐ Nove
- ☐ Dez ☐ Mais. Quantas? _____

17. No seu domicílio há (quantos?):

- ☐ Aparelho de Som? _____
- ☐ Televisão? _____
- ☐ DVD? _____
- ☐ Geladeira? _____
- ☐ Freezer independente? _____
- ☐ Máquina de lavar roupa? _____
- ☐ Computador (micro, laptop ou notebook)? _____
- ☐ Telefone fixo? _____
- ☐ Telefone celular? _____
- ☐ TV por assinatura? _____
- ☐ Automóvel? _____
- ☐ Motocicleta? _____

18. Você e/ou sua família tem convênio com plano de saúde (médico ou odontológico)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

19. Qual o seu grau máximo de escolaridade?

- ☐ Ensino fundamental incompleto
- ☐ Ensino fundamental completo
- ☐ Ensino médio incompleto
- ☐ Ensino médio completo
- ☐ Ensino superior incompleto
- ☐ Ensino superior completo
- ☐ Especialização
- ☐ Mestrado
- ☐ Doutorado

7.2 Questionário destinado a professores sobre poemas na escola

APÊNDICE B - Questionário destinado aos professores

**MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
INSTITUTO FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

PESQUISA: OS POEMAS QUE CIRCULAM NA ESCOLA – O TRABALHO COM POEMAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

MESTRANDO: WASHINGTON ADRIANO DA SILVA

ORIENTADORA DA PESQUISA: Prof^a. Dr^a. KARINA BERSAN ROCHA

Questionário destinado a professores sobre poemas na escola

Os professores, em geral, usam os poemas como pretexto para o ensino de gramática

- ☐ concordo plenamente
- ☐ concordo parcialmente
- ☐ talvez
- ☐ discordo parcialmente
- ☐ discordo plenamente

Normalmente você trabalha com os poemas disponibilizados pelo livro didático

- ☐ concordo plenamente
- ☐ concordo parcialmente
- ☐ talvez
- ☐ discordo parcialmente
- ☐ discordo plenamente

A literatura, e consequentemente os poemas, não são prioridade no currículo do ensino fundamental

- ☐ concordo plenamente
- ☐ concordo parcialmente
- ☐ talvez
- ☐ discordo parcialmente
- ☐ discordo plenamente

O desinteresse do aluno desmotiva o trabalho com poemas

- ☐ concordo plenamente
- ☐ concordo parcialmente
- ☐ talvez
- ☐ discordo parcialmente

☐ discordo plenamente

O desinteresse dos professores desmotiva o trabalho com poemas

- ☐ concordo plenamente
- ☐ concordo parcialmente
- ☐ talvez
- ☐ discordo parcialmente
- ☐ discordo plenamente

O fato de a poesia ser muito subjetiva dificulta sua abordagem em sala de aula

- ☐ concordo plenamente
- ☐ concordo parcialmente
- ☐ talvez
- ☐ discordo parcialmente
- ☐ discordo plenamente

Os conceitos referentes a literatura deveriam ficar restritos ao ensino médio

- ☐ concordo plenamente
- ☐ concordo parcialmente
- ☐ talvez
- ☐ discordo parcialmente
- ☐ discordo plenamente

Os poemas só são trabalhados quando solicitados por concursos ou datas específicas

- ☐ concordo plenamente
- ☐ concordo parcialmente
- ☐ talvez
- ☐ discordo parcialmente
- ☐ discordo plenamente