

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL

LUCIANA TARABORELLI

Leitura e escrita de poemas no Ensino Fundamental – anos finais

Volume I

VERSÃO CORRIGIDA

São Paulo

2020

LUCIANA TARABORELLI

Leitura e escrita de poemas no Ensino Fundamental – anos finais

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFLETRAS, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Norma Seltzer Goldstein.

Volume I

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

T1761 Taraborelli, Luciana
Leitura e escrita de poemas no Ensino Fundamental
- anos finais / Luciana Taraborelli ; orientadora
Norma Seltzer Goldstein. - São Paulo, 2020.
198 f.

Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia,
Letras e Ciências Humanas da Universidade de São
Paulo. Departamento de Letras Clássicas e
Vernáculas. Área de concentração: Mestrado
Profissional em Letras em Rede Nacional.

1. Leitura de poemas. 2. Letramento Literário. 3.
Escrita poética. 4. Aluno agente. 5. Produções
discentes. I. Goldstein, Norma Seltzer, orient. II.
Título.



fflch

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO/TESE

Termo de Ciência e Concordância do (a) orientador (a)

Nome do (a) aluno (a): Luciana Taraborelli

Data da defesa: 24/03/2020

Nome do Prof. (a) orientador (a): Norma Seltzer Goldstein

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 12 de maio de 2020

(Assinatura do (a) orientador (a))

TARABORELLI, Luciana. **Leitura e escrita de poemas no Ensino Fundamental – anos finais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestre em Letras.

Aprovado em:

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Prof. Dr. _____ Instituição _____

Julgamento _____ Assinatura _____

Dedico este trabalho aos meus queridos pais,
José e Luiza, por todo amor, carinho e compreensão.

AGRADECIMENTOS

À Prof.^a Dr.^a Norma Seltzer Goldstein, grande incentivadora do meu trabalho com poemas, que me orientou com muito carinho e cujos ensinamentos levarei para minha vida pessoal e profissional.

Aos membros da Banca de Qualificação que contribuíram para o desenvolvimento do trabalho.

À Prof.^a Dr.^a Maria Inês Batista Campos, Coordenadora do programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Rede Nacional da Universidade de São Paulo, pela atenção com que nos orientou.

Aos professores do programa de Pós-graduação – Mestrado Profissional em Rede Nacional da Universidade de São Paulo, com os quais muito aprendi ao longo desses dois anos de mestrado.

Aos colegas do Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS – com quem compartilhei descobertas e aprendizagens; dividi momentos de alegrias e de dificuldades; celebrei conquistas e superações. Em especial, às amigas que viajaram e dividiram comigo quilômetros e quilômetros nas idas e vindas até a Universidade de São Paulo. Amigas cuja ajuda e companheirismo tornaram possível este trabalho.

À direção e coordenação da Escola Estadual Felipe Cantúcio que autorizou e apoiou o trabalho com poemas.

Aos meus queridos alunos com os quais aprendi todos os dias.

Aos amigos que me auxiliaram em vários momentos ao longo desses dois anos.

À Ana Lúcia, minha irmã, pelo apoio e carinho.

A poesia é necessária

(...) Eu acho que todos deveriam fazer versos. Ainda que saiam maus. É preferível, para a alma humana, fazer maus versos a não fazer nenhum. O exercício da arte poética é sempre um esforço de autossuperação e, assim, o refinamento do estilo acaba trazendo a melhoria da alma.

E, mesmo para os simples leitores de poemas, que são todos eles uns poetas inéditos, a poesia é a única novidade possível. Pois tudo já está nas enciclopédias, que só repetem estupidamente, como robôs, o que lhes foi incutido. Ou embutido. Ah, mas um poema, um poema é outra coisa.

(Mário Quintana, 2012)

RESUMO

TARABORELLI, Luciana. **Leitura e escrita de poemas no Ensino Fundamental – anos finais**. 2020. 198 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Muitos alunos do Ensino Fundamental - Anos Finais apresentam insuficiência na formação leitora, principalmente a do texto literário. Para a maioria deles, o contato com obras literárias é limitado ao ambiente escolar. Surpreende constatar que o gênero poético, em muitos casos, não recebe a merecida atenção nesse nível de ensino. Todas essas reflexões, resultaram nas perguntas desta pesquisa e neste trabalho no Mestrado Profissional em rede Nacional – Profletras / USP. Foi elaborada uma proposta de atividades didáticas, denominada Oficinas de poemas, baseada na proposta de Dolz e Sheneuwly (2004), voltada à leitura e escrita de poemas. O ponto inicial foi inserir os alunos no universo da poesia para fortalecer o letramento literário e estimular o gosto pelo poema e, assim, inspirada em Candido (2004), garantir “O direito à literatura”; o ponto de chegada volta-se à produção de textos poéticos como meio de expressão. O poema é apresentado como um gênero textual numa perspectiva dialógica, segundo Bakhtin (1997); com a presença do discurso reportado, segundo Faraco (2009); em que prevalece a função poética da linguagem conforme aponta Jakobson (1969) e que permite a leitura em rede, além da sequencial proposta por Jolibert (1994), não devendo servir de pretexto para o ensino de regras gramaticais. Como resultado, será apresentada a análise de exemplos do *corpus* gerado pela aplicação das atividades didáticas que ilustram ser possível ampliar, de forma significativa, o letramento literário e, ainda, motivar a produção de textos do gênero. Compreendemos o aluno como sujeito agente, conforme postula Bazerman (2011) e como sujeito participativo/colaborativo dos letramentos culturais (ROJO, 2012). O coroamento do projeto foi a apresentação da produção escrita dos alunos num E-book. Desse modo, será ampliada a circulação dos poemas para toda a comunidade escolar e, possivelmente, para outros setores da sociedade, cada vez mais digital.

Palavras-chave: Leitura de poema. Letramento literário. Produção discente.

ABSTRACT

TARABORELLI, Luciana. **Reading and writing poems in elementary school - final years**. 2020. 198 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020.

Many elementary school students - final years have insufficient reading training, especially that of the literary text. For most of them, contact with literary works is limited to the school environment. It is surprising to see that the poetic genre, in many cases, does not receive the deserved attention at this level of education. All these reflections, resulted in the questions of this research and in this work in the Professional Master's degree in national network - Profletras / USP. A didactic activities proposal was elaborated, called Poetry workshops, based on the proposal of Dolz and Sheneuwly (2004), focused on the reading and writing of poems. The starting point was to insert students into the universe of poetry to strengthen literary literacy and stimulate a taste for the poem and, thus, inspired by Candido (2004), to guarantee “The right to literature”; the point of arrival turns to the production of poetic texts as a means of expression. The poem is presented as a textual genre in a dialogical perspective, according to Bakhtin (1997); with the presence of the reported speech, according to Faraco (2009); in which the poetic function of language prevails as pointed out by Jakobson (1969) and which allows reading in a network, in addition to the sequential proposed by Jolibert (1994), and should not be used as a pretext for teaching grammatical rules. As a result, it will be presented the analysis of examples of the corpus generated by the application of didactic activities that illustrate that it is possible to significantly expand literary literacy and, furthermore, motivate the production of texts of the genre. We understand the student as an agent subject, as postulated by Bazerman (2011) and as a participatory / collaborative subject of cultural literacies (ROJO, 2012). The crowning achievement of the project was the presentation of the students' written production in an E-book. In this way, the circulation of poems will be expanded to the entire school community and, possibly, to other sectors of society, increasingly digital.

Keywords: Poem reading. Literary literacy. Student production.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Resultado das respostas da questão 1.....	98
Gráfico 2 - Resultado das respostas da questão 2.....	99
Gráfico 3 – Resultado das respostas da questão 3.	100
Gráfico 4 – Resultado das respostas da questão 4.	101
Gráfico 5 – Resultado das respostas da questão 5.	102
Gráfico 6 – Resultado das respostas da questão 6.	103
Gráfico 7 – Resultado das respostas da questão 9.	105
Gráfico 8 – Resultado das respostas da questão 10	106
Gráfico 9 – Resultado das respostas da questão 11	107
Gráfico 10 - Classificação da Adequação ao gênero: adequação discursiva do poema	179
Gráfico 11 - Classificação da Adequação ao gênero: adequação linguística do poema	179
Gráfico 12 - Classificação da Adequação ao gênero: Repetição de sons, letras, palavras ou expressões.....	180
Gráfico 13 - Classificação da Adequação ao gênero: adequação linguística do poema – Repetição de mesma construção sintática.	181
Gráfico 14 - Classificação da Adequação, ao gênero, linguística do poema – Figuras de linguagem.	181
Gráfico 15 - Classificação sobre a características de marcas de autoria.....	182
Gráfico 16 - Classificação sobre a características de convenção de escrita.....	183

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Resultado das respostas à questão 1.	97
Tabela 2 – Resultado das respostas à questão 2.	98
Tabela 3 – Resultado das respostas da questão 3.	99
Tabela 4 – Resultado das respostas da questão 4.	100
Tabela 5 – Resultado das respostas da questão 5.	101
Tabela 6 – Resultado das respostas da questão 6.	102
Tabela 7 – Resultado das respostas da questão 7.	103
Tabela 8 – Resultado das respostas da questão 8.	104
Tabela 9 – Resultado das respostas da questão 9.	104
Tabela 10 – Resultado das respostas da questão 10.....	105
Tabela 11 – Resultado das respostas da questão 11.....	106
Tabela 12 - Frequência absoluta da resposta dos critérios.	177
Tabela 13 - Frequências relativas (em %).	178
Tabela 14 - Visão geral dos critérios observados na produção de poemas da oficina 24	184

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
MEC	Ministério da Educação e Cultura
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
SEE	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	16
I PRIMEIRO MOMENTO: ANTERIOR AO CURRÍCULO PAULISTA (AGOSTO DE 2019)	16
II OBJETIVOS DA PESQUISA	18
III JUSTIFICATIVA	19
IV SEGUNDO MOMENTO: POSTERIOR AO CURRÍCULO PAULISTA (AGOSTO DE 2019)	23
V METODOLOGIA	30
VI ORGANIZAÇÃO DA DISSERTAÇÃO	30
CAPÍTULO I – CONCEITOS DE LETRAMENTO	32
1.1 O LETRAMENTO LITERÁRIO E O PAPEL DO MEDIADOR	36
CAPÍTULO 2- O GÊNERO POÉTICO	44
2.1 OS GÊNEROS DO DISCURSO E O POEMA	44
2.2 ASPECTOS DO POEMA: A LINGUAGEM TRABALHADA EM SI MESMA	48
CAPÍTULO 3- APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA APLICADA EM SALA	62
3.1 METODOLOGIA	62
3.2 A SEQUÊNCIA DE ATIVIDADES E OS GÊNEROS TEXTUAIS	63
3.3 OBJETIVOS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	69
3.4 CONTEXTO DE APLICAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: PERFIL DA SALA	69
3.5 A ESCOLHA DOS POETAS	70
3.6 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS QUE CONSTITUÍRAM A SEQUÊNCIA DIDÁTICA	76
3.7 RELATO DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS AO LONGO DAS OFICINAS	77
CAPÍTULO 4- ANÁLISE DO CORPUS	125
4.1 CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO	126
4.2 ANÁLISE DOS POEMAS DA 1ª PRODUÇÃO – OFICINA 14 – PRIMEIRA ETAPA – 2018	128
4.3 ANÁLISE DOS POEMAS COM PALAVRAS INDUTORAS PARA AUTOEXPRESSÃO – OFICINA 16 – PRIMEIRA ETAPA 2018	133
4.4 ANÁLISE DOS POEMAS COM ESTRUTURA DE TEXTO DOMINANTE – OFICINA 17 – PRIMEIRA ETAPA 2018	138
4.5 ANÁLISE DOS POEMAS PRODUZIDOS NA SEGUNDA ETAPA DAS OFICINAS - 2019	143

<i>4.5.1 Análise de poemas com palavras indutoras para autoexpressão – Oficina 16 - Segunda Etapa – 2019</i>	<i>143</i>
<i>4.5.2 Análise de Poemas com estrutura de texto dominante – Oficina 17 - Segunda Etapa - 2019</i>	<i>148</i>
<i>4.5.3 Análise de poemas com dois quartetos - Oficina 23 - Segunda Etapa - 2019</i>	<i>153</i>
<i>4.5.4 Análise de poemas com estrutura de texto livre – Oficina 24 – Segunda Etapa - 2019</i>	<i>159</i>
4.6 ANÁLISE DA PRESENÇA DIALÓGICA NAS PRODUÇÕES DISCENTES	165
4.7 GRÁFICOS DOS POEMAS COM ESTRUTURA DE TEXTO LIVRE- OFICINA 24– SEGUNDA ETAPA- 2019	177
CONSIDERAÇÕES FINAIS	187
REFERÊNCIAS	195
REFERÊNCIAS TEXTOS LITERÁRIOS	197

INTRODUÇÃO

Apresento, inicialmente, o contexto que deu origem aos questionamentos que motivaram este trabalho de pesquisa e a intervenção pedagógica, assim como a justificativa para sua realização.

Esta pesquisa apresenta dois momentos, devido a realidades distintas entre o início e decorrer da pesquisa, e a fase final. O primeiro momento está baseado no documento Matriz de Avaliação Processual – Língua Portuguesa da Secretaria da Educação do Estado do Estado de São Paulo vigente até julho de 2019 e o segundo, após a homologação pela própria Secretaria da Educação do Estado de São Paulo do Currículo Paulista, em agosto de 2019. Documento que, felizmente, vem ao encontro da minha defesa na implementação do gênero poema nos anos finais do Ensino Fundamental. A seguir, passo ao contexto referente ao primeiro momento deste trabalho de pesquisa, a seus objetivos e justificativas; em seguida, passo ao segundo momento.

I Primeiro momento: anterior ao Currículo Paulista (Agosto de 2019)

Muitos alunos do Ensino Fundamental de nove anos – anos finais¹ – apresentam insuficiência na formação leitora, principalmente na do texto literário. Para a maioria deles, o contato com obras literárias é limitado ao ambiente escolar. Surpreende particularmente constatar que o gênero poético, em muitos casos, não recebe a merecida atenção nesse nível de ensino. Geralmente, é atribuído à escola o papel de principal responsável pelo acesso à cultura letrada, mais especificamente à leitura literária. Cabe à escola, como um todo, estimular o hábito da leitura e, quase exclusivamente, ao professor de Língua Portuguesa, o importante papel de formar leitores literários.

A leitura desempenha sempre um papel libertador: seja num único contato com o texto que pode fazer com que o leitor, tocado pelas palavras, se identifique com ela; seja quando se torna hábito. Ela ajuda a simbolizar, a elaborar a construção da subjetividade, a construir-se a si próprio no sentido de contribuir para a formação de uma identidade. É pela leitura que o aluno experimenta sensações, vivencia situações, amplia o conhecimento global, desenvolve o imaginário, faz comparações do que lê com o seu cotidiano, significa o que lê, aprende a desenvolver o espírito crítico, a autonomia e apropria-se da Língua.

¹ Neste trabalho, o Ensino Fundamental de nove anos - anos finais será identificado como Ensino Fundamental – anos finais.. os anos finais correspondem às turmas de 6º a 9º ano.

O hábito da leitura não se constrói rapidamente nem por imposição; é preciso motivar o gosto pela leitura, encantar e conquistar o aluno; despertar-lhe o desejo. Fazer com que ele compreenda, pela experiência, que ler não é apenas uma tarefa árdua que, por vezes, vem sucedida de avaliações. Para que a leitura se torne uma prática prazerosa, o professor deve ser participante ativo na formação dos futuros leitores, lendo com eles, lendo para eles, ouvindo a leitura deles. Para Petit (1998, p. 141), não basta o contato precoce com o livro e sua presença nas casas ou o fato de poder frequentar uma biblioteca; “o que atrai a atenção da criança é o interesse profundo que os adultos têm pelos livros, seu desejo real, seu prazer real”.

Alguns alunos demonstram hostilidade aos textos escritos oferecidos pela escola, recusam-se a ler quando solicitados. Essa atitude demonstra certo medo da leitura e é indicadora do escasso contato com livros nos ambientes externos à escola. Nesse contexto, percebe-se o quanto é importante a figura do professor, como mediador, que proporcionará o contato com o livro de forma a desconstruir a resistência à leitura de textos particularmente elaborados como o texto literário. Por isso, a leitura na sala de aula do professor de Língua Portuguesa não pode acontecer por imposição.

Diante desse contexto, surge uma questão: como tornar leitores literários uma geração tão conectada aos meios audiovisuais e, muitas vezes, impaciente, ao se deparar com textos longos, tendo em vista que seu mundo é o da imagem e da leitura simultânea, enquanto a escrita exige uma leitura sucessiva? Ou, como ler, para e com essa geração, textos que não circulam, ou circulam muito pouco nas esferas cotidianas como os poemas? Como aproximá-los desses textos?

Para conseguirmos um letramento consistente dos gêneros literários e, particularmente do gênero poético, a escola tem de atuar firmemente nessa aproximação e garantir um espaço de formação. Segundo Jolibert (1994):

Quando a escola não exerce seu papel de mediadora, o campo da poesia pode permanecer totalmente estranho para muitas crianças, em particular as que pertencem a um meio familiar onde pouco ou nada se lê e onde as urgências funcionais mascaram as necessidades do imaginário (JOLIBERT, 1994, p.195).

E para que minha sala de aula não fosse mais uma, dentre tantas que priorizassem apenas as urgências funcionais, é que defendo um espaço para a leitura do gênero literário poema. Passo ao objetivos do trabalho.

II Objetivos da Pesquisa

O objetivo deste trabalho é relatar um processo pedagógico desenvolvido com o objetivo de formar leitores competentes, a saber, capazes de dialogar com o texto lido, de modo cognitivo e sensível. O termo “cognitivo,” aqui, está posto não só no sentido de adquirir os conhecimentos sobre o gênero poema, mas também de incentivar uma participação ativa em relação ao poema e às diversas realidades do leitor, já o termo “sensível”, encaminha o trabalho na direção do texto literário e, particularmente, do gênero poema. O ponto inicial consiste em inserir os alunos no universo da poesia para fortalecer o letramento literário e estimular o gosto pelo poema; o ponto de chegada volta-se à produção de textos poéticos como meio de expressão, numa transição gradual da leitura para a escrita. Desta forma, pretende-se ampliar o letramento literário, ao apresentar aos estudantes a produção de alguns poetas brasileiros e despertar-lhes o interesse e autonomia para que pesquisem outros poetas e poemas, além dos apresentados; com isso, pretende-se favorecer a progressão do leitor.

Como objetivos específicos, esta pesquisa pretende proporcionar o contato dos alunos com o gênero poético, a fim de que eles possam compreender que, no poema, prevalece a função poética da linguagem ou seja, é na poesia que a função poética se sobrepõe às demais funções da linguagem (JAKOBSON, 2010, p.132); compreender também que o poema em versos apresenta uma forma particular de ocupação da página; construir competências linguísticas necessárias para reconhecer as características do gênero poético e empregá-las nas próprias produções escritas.

Ao compreender os estudantes não só como consumidores das novas tecnologias, mas também como produtores de conhecimento e sujeitos participativos das novas culturas digitais, esta pesquisa pretende reunir os poemas produzidos pelos alunos e organizá-los para posterior publicação num e-book, e, desta forma, promover a circulação dos poemas na comunidade escolar, no círculo familiar e social dos alunos; proporcionando outros leitores, que não somente o professor, a esses jovens escritores.

III Justificativa

Para realizar este trabalho, tive duas inspirações: a leitura de Candido (2004), que defende o direito à literatura a todo cidadão; e a percepção de que o poema estava ausente dos materiais didáticos da Secretaria Estadual de São Paulo em todo o ensino Fundamental anos finais até o momento de início deste trabalho.

Ao analisar a Matriz de Avaliação Processual de Língua Portuguesa, proposta do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental –anos finais - documento criado pela SEE (Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2016) no qual se definem as matrizes de referências para as avaliações processuais de todos os componentes curriculares da Educação Básica -, notei a ausência do gênero poético.

Essa Matriz apresenta os conteúdos, as competências e habilidades que devem ser desenvolvidos ao longo do percurso escolar. Portanto, nesse documento há as indicações do que é esperado que o aluno saiba no final de cada ciclo.

Para o sexto ano, no primeiro bimestre, a Matriz prevê o estudo dos traços característicos dos textos narrativos; no segundo bimestre, há o estudo do gênero textual crônica narrativa e do gênero textual letra de canção (no documento, letra de “música”); para o terceiro bimestre, está previsto o estudo de tipologia e gêneros narrativos articulados por projetos e, para finalizar, no quarto bimestre, o conteúdo proposto é discurso artístico: diferentes formas de representação. Ainda que neste último tópico fosse viável introduzir o estudo do poema, a hipótese de que isso efetivamente ocorra na realidade das salas de aula é reduzida.

Para o sétimo ano, no primeiro bimestre, estão previstos estudos de gêneros do agrupamento tipológico “relatar”; no segundo bimestre, permanece o mesmo agrupamento tipológico com o estudo do gênero textual notícia e do gênero textual relato de experiências; no terceiro bimestre, os conteúdos abordam o discurso da esfera do jornalismo: diferentes formas de representação, estudo de tipologia e gêneros do agrupamento tipológico relatar, articulados por projetos; e, no quarto bimestre, o conteúdo sobre a tipologia permanece o mesmo do terceiro bimestre, com proposta de produção escrita de notícia e reportagem.

No primeiro bimestre do oitavo ano, os conteúdos contemplam estudos de gêneros prescritivos e o anúncio publicitário; no segundo bimestre, os gêneros prescritivos permanecem e acrescenta-se a regra de jogos; no terceiro bimestre, estão previstos discursos da esfera da publicidade: diferentes formas de representação, estudo de tipologia e gêneros

prescritivos articulados por projetos e construção de projeto publicitário; esses mesmos conteúdos se estendem para o quarto bimestre.

No nono ano, estão previstos, no primeiro bimestre, traços característicos de textos argumentativos, traços característicos de textos expositivos, estudos de gêneros das tipologias argumentativa e expositiva; e, ainda, interpretação de textos literários e não literários; no segundo bimestre, a tipologia permanece e é acrescentado o estudo do gênero textual artigo de opinião; no terceiro bimestre, o conteúdo prevê discurso político: diferentes formas de representação, estudo de tipologia e gêneros argumentativos, articulados por projetos e construção de projeto político; e, para finalizar os conteúdos a serem trabalhados no Ensino Fundamental – anos finais -, no quarto bimestre, há uma continuação do que se previu para o terceiro, com o acréscimo de leitura, escrita e escuta intertextual e interdiscursiva de gêneros das tipologias argumentativa e expositiva articulados por projetos.

Os gêneros abordados na Matriz de Avaliação Processual são os que têm uma ampla circulação social como narrativas, notícia de jornal, relatos, biografia, autobiografia e gêneros da tipologia argumentativa. O gênero poético só está contemplado, nesse documento, a partir da primeira série do Ensino Médio.

Entretanto, documentos elaborados pelo MEC (Ministério da Educação) como a BNCC² (Base Nacional Comum Curricular) - cujo caráter normativo define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE) - e os PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa, contemplam o ensino do texto literário e do poema. A BNCC orienta, dentro do campo denominado artístico-literário, o trabalho com poemas, tanto por meio da leitura, quanto da produção textual para o Ensino Fundamental de nove anos; e os PCNs de Língua Portuguesa, para os terceiro e quarto ciclos (que correspondem ao Ensino Fundamental – anos finais), reconhecem a importância da literatura na aquisição do conhecimento:

Pensar sobre a literatura, a partir dessa relativa autonomia ante outros modos de apreensão e interpretação do real, corresponde a dizer que se está diante de um inusitado tipo de diálogo, regido por jogos de aproximação e afastamento, em que as invenções da linguagem, a instauração de pontos de vista particulares, a expressão da subjetividade podem estar misturadas a

² BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Base Nacional comum curricular (BNCC). Versão Final.2018. Disponível em: <http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br> Acesso em 15 de janeiro 2019.

citações do cotidiano, a referências indiciais e, mesmo, a procedimentos racionalizantes. Nesse sentido, enraizando-se na imaginação e construindo novas hipóteses e metáforas explicativas, o texto literário é outra forma/fonte de produção/apreensão de conhecimento (PCN, 1998, p.26,27).

O PCN apresenta uma tabela na qual organiza os gêneros (por ele considerados privilegiados) para o trabalho, segundo critérios estabelecidos anteriormente no mesmo documento. O poema está inserido na tabela denominada “Gêneros privilegiados para a prática de escuta e leitura de textos” (PCN, 1998, p.54) e na tabela “Gêneros privilegiados para a prática de produção de textos orais e escritos” (PCN, 1998, p.57).

Já a BNCC, em seu tópico: *4.1.1.2 Língua Portuguesa no Ensino Fundamental – Anos Finais: Práticas de linguagem, objetos de conhecimento e habilidades*, inclui o trabalho com o texto literário com as seguintes orientações:

No âmbito do Campo artístico-literário, trata-se de possibilitar o contato com as manifestações artísticas em geral, e, de forma particular e especial, com a arte literária e de oferecer as condições para que se possa reconhecer, valorizar e fruir essas manifestações. Está em jogo a continuidade da formação do leitor literário, com especial destaque para o desenvolvimento da fruição, de modo a evidenciar a condição estética desse tipo de leitura e de escrita. Para que a função utilitária da literatura – e da arte em geral – possa dar lugar à sua dimensão humanizadora, transformadora e mobilizadora, é preciso supor – e, portanto, garantir a formação de – um leitor-fruidor, ou seja, de um sujeito que seja capaz de se implicar na leitura dos textos, de “desvendar” suas múltiplas camadas de sentido, de responder às suas demandas e de firmar pactos de leitura. (...). No caso da poesia, destacam-se, inicialmente, os efeitos de sentido produzidos por recursos de diferentes naturezas, para depois se alcançar a dimensão imagética, constituída de processos metafóricos e metonímicos muito presentes na linguagem poética (BNCC , 2018, p.138).

Percebe-se, portanto, um desencontro entre o que está previsto pela Matriz de Avaliação Processual de Língua Portuguesa, para ser ensinado no Ensino Fundamental - anos finais no plano estadual, e os termos que regem os documentos norteadores no âmbito nacional, quanto ao estudo do texto literário e do gênero poético. A preferência, na Matriz de Avaliação Estadual, pelos gêneros textuais, de certa forma utilitários, resulta na exclusão do poema, gênero esquecido ou marginalizado, uma vez que não faz parte da vida cotidiana com a mesma frequência que os demais gêneros discursivos. Ocorre uma mudança de perspectiva, ao se ver a educação não como formação, mas como preparação para o mundo do trabalho e para responder às avaliações internas e, principalmente, externas. Nessa perspectiva, o gênero poético não está previsto. Essa observação também é apontada por Averbuk (1982):

Numa organização selada pelo utilitarismo, cada criança deve aprender a não perder seu tempo, nem tomar o de seus professores [...] A poesia e arte em geral participam dessa área “não lucrativa” onde se inserem as atividades prazerosas e lúdicas, excluídas do programa de vida de uma sociedade voltada para o ganho [...] ao excluir a arte de seus roteiros programáticos, a escola apenas espelha a atitude da sociedade em geral (AVERBUK, 1982, p. 66).

Diante desse cenário –, com base na proposta de que a literatura seria um direito de todos os alunos-, compreendi que essa lacuna deveria ser preenchida, abrindo um espaço ao trabalho com a leitura e a escrita do poema nas salas de aula do Ensino Fundamental - anos finais. Trata-se, portanto, de oferecer aos alunos, - principalmente àqueles que não têm livros em casa, ou que são advindos de famílias sem o hábito de leitura -, o direito irrestrito à literatura, em sua forma mais ampla e, em particular, ao poema. Por que não proporcionar o estudo do gênero poético com suas características específicas, sem reduzir o encanto de seu efeito literário e estético?

Em situações de constrangedora desigualdade, cabe à escola garantir um espaço de formação leitora, assim como proporcionar o progresso do leitor, ao possibilitar o acesso a textos complexos como uma forma de dar continuidade às leituras dos alunos. Em defesa do texto literário, e do acesso aos livros, Michele Petit escreve:

Eu gostaria de insistir no fato de que a leitura de obras literárias, quando representa uma experiência singular, não é uma afetação. Infelizmente, os pobres são privados, na maior parte do tempo, dessa experiência, pois não têm acesso aos livros, ou só têm acesso a alguns livros: dizem que outros não são para eles (PETIT, 1998, p. 42).

Alunos com condições socioeconômicas mais favoráveis teriam acesso irrestrito à cultura, arte e literatura. Já, grande parte dos alunos da escola pública apenas teriam acesso ao que a escola oferece. Portanto, faz-se necessário que o professor reivindique o ensino do texto literário nas suas aulas, para garantir a literatura como um dos direitos do ser humano, conforme defende Candido (2004):

[...] são bens incompressíveis não apenas os que asseguram a sobrevivência física em níveis decentes, mas os 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 (CANDIDO, 2004, p.174).

Toda sociedade possui manifestações artísticas, que se constituem como algo inerente ao ser humano; e a literatura está entre elas, conforme prossegue Candido (2004):

Ora, se ninguém pode passar vinte e quatro horas sem mergulhar no universo da ficção e da poesia, a literatura concebida no sentido amplo a que me referi, parece corresponder a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito (CANDIDO, 2004, p. 175).

É preciso possibilitar aos alunos usufruir desse direito, aproximá-los do gênero poético, objeto deste estudo, para que passem, progressivamente, de leitores que tiveram um primeiro contato com poemas nos anos iniciais de sua escolarização a leitores que não apenas reconheçam o gênero por seus aspectos estéticos e composicionais, mas também pelos enunciados sócio-discursivos presentes em seus versos.

IV Segundo momento: posterior ao Currículo Paulista (Agosto de 2019)

No decorrer da redação deste trabalho, quando as pesquisas já se apresentavam avançadas e aproximavam-se dos resultados finais, a Secretaria da Educação do Estado de São Paulo homologou, em agosto do ano de 2019, um novo documento, o Currículo Paulista, que felizmente parece vir ao encontro das minhas preocupações em relação à ausência do trabalho com o gênero poético nos anos finais do Ensino Fundamental, caracterizando assim, um segundo momento deste trabalho de pesquisa. Passo agora a esclarecer como o Currículo Paulista de 2019 pode fortalecer o espaço à literatura, principalmente quando implementa o gênero poético que, como exposto anteriormente, não configurava no currículo.

A partir da homologação da BNCC, inicia-se o Programa de Apoio à Implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), instituído pela portaria Nº 331, de 2018, que estabeleceu as diretrizes, os parâmetros e os critérios para a implementação da BNCC em âmbito estadual e municipal. Sendo assim, o Estado de São Paulo inicia a elaboração do seu currículo: o Currículo Paulista.

Esse documento foi elaborado por meio do sistema de colaboração entre estados e municípios, colaboração esta fortalecida pelo compromisso de todos os envolvidos com a melhoria da qualidade da educação. O objetivo do Currículo é orientar o processo de (re) elaboração, implantação e implementação dos Currículos dos municípios e das propostas pedagógicas das escolas estaduais paulistas.

A primeira versão do Currículo Paulista resultou da leitura analítica das proposições da BNCC e do cotejamento dessas propostas com documentos curriculares das diferentes Redes Municipais, da Rede Privada e da Rede Estadual. Essa versão foi disponibilizada para consulta *online*. Professores, gestores, dirigentes, estudantes e representantes das universidades e da sociedade civil totalizaram 44.443 pessoas que contribuíram com 103.425 sugestões para o texto introdutório e 2.557.779 para os textos das diferentes etapas de escolaridade e respectivos componentes curriculares.

A versão final do Currículo Paulista foi apresentada e referendada pela Comissão do Conselho Estadual e aprovada pelo Conselho pleno em 19 de junho de 2019, sendo homologada pelo Secretário Estadual de Educação em primeiro de agosto de 2019.

Na área de Língua Portuguesa, o Currículo Paulista em consonância com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), considera a perspectiva enunciativo-discursiva. Ao adotar essa perspectiva, toma a linguagem como prática social, o que coloca como necessidade considerar, em todos os eixos do componente – Leitura, Produção de textos, Oralidade, Análise linguística e semiótica –, as práticas de linguagem que se dão em dado contexto entre os sujeitos sociais e historicamente situados em uma interação sempre responsiva. O Currículo Paulista considera o texto como o centro do processo de ensino e aprendizagem, conforme podemos observar no trecho enfatizado no documento:

[...] o texto ganha centralidade na definição dos conteúdos, habilidades e objetivos, considerado a partir de seu pertencimento a um gênero discursivo que circula em diferentes esferas / campos sociais de atividade/comunicação/uso da linguagem. Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2017, p.67).

Para a área de Língua Portuguesa, o Currículo Paulista define dez competências que têm por objetivo garantir ao estudante o direito a uma formação humana integral. Dentre as dez competências, todas elas muito importantes, destaco a de número 9, que enfatiza a prática de leitura do texto literário, por estar em consonância com a proposta deste trabalho.

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial

transformador e humanizador da experiência com a literatura (SÃO PAULO (Estado), 2019, p. 109).

A organização do documento está estruturada de acordo com a organização da BNCC, a saber: Campos de Atuação, práticas de Linguagem, Ano (de escolaridade), Habilidades e Objetos de Conhecimento. Para o Currículo Paulista (2019), as Habilidades correspondem à indicação de processos cognitivos ligados aos *Objetos de Conhecimento*, que dialogam com as *Competências Gerais da Educação Básica* e com as *Competências Específicas do componente*.

As habilidades, próprias do *Ano* ou agrupadas em um conjunto de *Anos*, procuram estabelecer a progressão de aprendizagens em linhas vertical e horizontal, específicas e/ou articuladas. Essas habilidades precisam ser consideradas na esfera ou no *Campo de Atuação*, para que se interliguem aos *Objetos de Conhecimento* e, ao mesmo tempo, façam sentido, quando postas em diálogo com as *Práticas de Linguagem*. Por isso, é importante entender a estrutura descritiva das *Habilidades*: elas são identificadas por um *código* que carrega letras e números (Ex.: EF01LP05 – Ensino Fundamental, 1º Ano, Língua Portuguesa, habilidade 5), mantendo-se a estrutura proposta.

Dentre os campos de atuação, está o **campo artístico-literário** (assim como na BNCC), que, finalmente, representa um espaço garantido e sistematizado, dentro da área de Língua Portuguesa no segmento do ensino fundamental anos finais, para o trabalho com a leitura e escrita de gêneros literários, o que não existia no documento anterior *Matriz de Avaliação Processual de Língua Portuguesa, proposta do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental de nove anos*. Tanto o documento reconhece a necessidade de se trabalhar a literatura no ensino fundamental anos finais, que se vale da afirmação de Antonio Candido (2004) para justificar sua inclusão sistematizada:

[...] podemos dizer que a literatura é o sonho acordado das civilizações. Portanto, assim como não é possível haver equilíbrio psíquico sem o sonho durante o sono, talvez não haja equilíbrio social sem a literatura. Deste modo, ela é ator indispensável de humanização e, sendo assim, confirma o homem na sua humanidade [...]. Cada sociedade cria as suas manifestações ficcionais, poéticas e dramáticas de acordo com os seus impulsos, as suas crenças, os seus sentimentos, as suas normas, a fim de fortalecer em cada um a presença e atuação deles (CANDIDO, 2004, p.175).

A inexistência da orientação oficial não significa que o texto literário não fosse trabalhado pelos professores de Língua Portuguesa no ensino fundamental – anos finais-antes do Currículo Paulista, mas, como pudemos notar, o gênero poético não era contemplado ou não tinha sua aplicação claramente definida, o que permitia ao professor a possibilidade de

não abordá-lo no seu planejamento. E então, como consequência, nota-se uma ruptura do trabalho com o gênero poético, que era contemplado no ensino fundamental anos iniciais e, posteriormente, no ensino médio. O segmento intermediário ficava desobrigado desse estudo.

O Currículo Paulista 2019 mantém-se firme no propósito de apoiar o trabalho com o texto literário, sempre em conformidade com a BNCC como se observa na seguinte citação:

É o que também reconhece a BNCC ao destacar: [...] a relevância desse campo para o exercício da empatia e do diálogo, tendo em vista a potência da arte e da literatura como expedientes que permitem o contato com diversificados valores, comportamentos, crenças, desejos e conflitos, o que contribui para reconhecer e compreender modos distintos de ser e estar no mundo e, pelo reconhecimento do que é diverso, compreender a si mesmo e desenvolver uma atitude de respeito e valorização do que é diferente (BRASIL, 2017, p.139).

Passo agora a observar como o gênero poema aparece no Currículo Paulista. Nesse documento, o gênero poético aparece sempre no campo artístico-literário e de forma progressiva, já a partir dos 1º e 2º anos do ensino fundamental – anos iniciais. Inicialmente, no quesito *habilidades do Currículo Paulista* nota-se que não há a denominação *gênero poético/poema*, conforme consta no código (EF12LP19); nesse primeiro momento, o documento utiliza os termos: *rimas, sonoridades, jogos de palavra* e no quesito *objeto de conhecimento* temos *estilo e compreensão de leitura*. Já no código (EF12LP18), ainda para os 1 e 2º anos, aparece pela primeira vez o termo *poemas*. Além de recomendar o trabalho de leitura observando-se os mesmos recursos do código (EF12LP19), aparece na redação do texto “apreciar poemas e outros texto versificados”; no quesito *objeto de conhecimento*, espera-se que sejam trabalhados *Apreciação estética / Estilo*.

Passando da prática de linguagem *leitura* para a prática de linguagem *escrita*- código (EF12LP05A) temos a orientação: planejar e produzir textos literários, em colaboração com os colegas e ajuda do professor e, em seguida, (EF12LP05B) revisar textos do campo artístico literário como *poemas*. O *objeto de conhecimento* passa ser a *produção escrita*.

Para o 2º ano, especificamente, note-se a orientação, para a prática de leitura compartilhada e autônoma: código (EF02LP29) observar a estrutura composicional de poemas concretos (visuais). O *objeto de conhecimento* passa ser *Estrutura composicional do texto poético concreto (visual) / Efeitos de sentido*. É a primeira vez que se orienta o trabalho para a forma composicional do poema.

No 3º ano, a prática de linguagem é focada na oralidade e na escrita. Na *oralidade* (EF03LP27), o gênero textual recomendado é o cordel, entre outros, como o repente,

observando-se rimas, ritmos e melodia e o *objeto de conhecimento* passa ser a *recitação*. Na *escrita*, agora compartilhada e autônoma, recomenda-se a produção de cordel (EF03LP22A) e na sequência, edição e revisão do gênero (EF03LP22B). O *objeto de conhecimento* passa a ser *produção escrita*.

O Currículo Paulista agrupa os 3º, 4º e 5º anos em atividades que abrangem os três anos para as práticas de linguagem: *leitura compartilhada e autônoma e oralidade*. As práticas de linguagem são as mesmas, mas o *componente curricular paulista* e os *objetos de conhecimento* alteram-se. Note-se para o três anos: (EF35LP27) ler e compreender, com certa autonomia, textos em versos, explorando recursos sonoros como rimas, aliterações, sons, jogos de palavras, imagens poéticas (sentidos figurados) e recursos visuais com *objeto de conhecimento: compreensão de leitura*; (EF35LP23) apreciar poemas e outros textos versificados, observando rimas, aliterações e diferentes modos de divisão de versos, estrofes e refrãos e seus efeitos de sentido como *objeto de conhecimento: apreciação estética e estilo*; (EF35LP31) compreender efeitos de sentido decorrentes do uso de recursos rítmicos, sonoros e de metáforas, na leitura de textos poéticos. O *objeto de conhecimento* passa a ser *compreensão em leitura e metáfora*.

Na oralidade, os três anos devem ser contemplados pela atividade (EF35LP28) que consiste em declamar poemas com fluência, ritmo, respiração, pausas e entonações adequados à compreensão do texto. O *objeto de conhecimento* passa a ser *declamação de texto poético*.

Dando continuidade aos anos, de forma não agrupada, temos, para o 4º ano o código (EF04LP26) que orienta a leitura e compreensão de poemas concretos (visuais); essa orientação retoma o trabalho com poemas concretos sugerido no 2º ano, mas percebe-se um aprofundamento em relação ao 2º ano, pois, além de observar o concreto, orienta a observar a estrutura composicional, além dos recursos sonoros para construir efeitos de sentido. O *objeto de conhecimento* passa a ser *compreensão em leitura*.

Para a escrita, no 4º ano, temos: planejamento, produção, revisão e edição do gênero poético códigos (EF04LP25A) e (EF04LP25B). O *objeto de conhecimento* passa a ser *produção escrita*.

Chegamos ao 5º ano, último ano do ensino fundamental – anos iniciais com as seguintes orientações: (EF05LP10) Ler e compreender com autonomia, diversos tipos de textos, entre eles o poema, o foco do *objeto de conhecimento* é a *compreensão de leitura/ escuta* e, no código (EF05LP28) continua o trabalho com leitura, incluem-se os recursos multissemióticos; o foco do *objeto de conhecimento* passa a ser *compreensão de leitura/ recursos semióticos*.

No 5º ano finda-se o primeiro ciclo do ensino básico: pôde-se notar, pelos quadros e pela análise, que o poema é contemplado em todos os anos. Com foco no trabalho de leitura, compreensão e escrita em todos os anos e, em alguns, como 3º, 4º e 5º anos com foco também na oralidade.

O Currículo Paulista mantém o que já se praticava, o gênero poético sempre esteve muito presente nos anos iniciais do ensino fundamental, porém o mesmo não ocorria nos anos finais, provocando uma lacuna entre os anos iniciais e o ensino médio, quando o gênero voltava a ser trabalhado.

Passo agora a mostrar como o Currículo Paulista, a partir de 2019, aborda o gênero poético nos anos finais do ensino fundamental que correspondem aos 6º, 7º, 8º e 9º anos.

O Currículo agrupa os anos do 6º ao 9º e apresenta indicações gerais do trabalho com a *leitura* que deve perspassar todos os anos e indica pelo código (EF69LP48) que, em todos os anos, deve-se interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico- espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. O *objeto de conhecimento* passa a ser *condições de produção e recepção de textos*

Para *produção de texto*, há o agrupamento do 6º com o 7º ano e as orientações devem ser seguidas igualmente para esse agrupamento. No que diz respeito ao gênero em estudo temos: o código (EF67LP31A) criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas e o código (EF67LP31B) criar poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros. Os *objetos de conhecimento* passam a ser *construção da textualidade e relação entre textos*.

Para o agrupamento dos anos 8º e 9º, recomenda-se pelo código (EF89LP36), parodiar poemas conhecidos da literatura e criar textos em versos (poemas concretos, ciber poemas, haicais, lirais, microrroteiros, lambe-lambes e outros tipos de poemas), explorando o uso de recursos sonoros e semânticos (figuras de linguagem e jogos de palavras) e visuais (relações entre imagem e texto verbal e distribuição da mancha gráfica), de forma a propiciar diferentes efeitos de sentido). O *objeto de conhecimento* para os dois anos é a *relação entre textos*.

Felizmente, como pude observar, deixa de haver a ruptura do trabalho com o gênero poético entre os anos iniciais e os anos finais do ensino fundamental. O que ocorre é uma diferença na distribuição do gênero pelos anos do ensino fundamental – anos finais em comparação com os anos iniciais. O trabalho com o gênero é indicado, não para cada ano em

particular, como ocorre nos anos iniciais, mas para os agrupamentos 6º e 7º, e 8º e 9º anos. Isso pode significar que o trabalho com 6º e 7º pode ser parecido devido à faixa etária dos estudantes e, da mesma forma, com 8º e 9º anos. Eventualmente, o trabalho pode se estender de uma série para a outra, com retomadas e complementações. Para o primeiro agrupamento do 6º e 7º ano, observei uma atenção maior em relação à forma composicional, recursos sonoros, rítmicos e lexicais e, como se trata de uma progressão, no agrupamento do 8º e 9º, o foco fica nas relações intertextuais, incluindo até a paródia de poemas conhecidos da literatura, o que demanda um trabalho progressivamente ampliado e aprofundado com o gênero. Para se chegar ao objetivo proposto pelo Currículo para os dois últimos anos, não pode haver interrupções no trabalho com o gênero, nos anos anteriores.

Neste trabalho, limitei-me a uma pesquisa documental, para verificar a ocorrência do gênero objeto do meu estudo: o poema. Dizer que um documento ou currículo destina um dos seus campos de ensino ao literário, sob o título de *campo-artístico literário* e que, a partir disso, fica subentendido que os gêneros literários serão abordados, não se pode garantir. A proposta é clara, mas não assegura a inclusão do poema, ou de outros gêneros que não tenham sido contemplados. Comento o documento, na esperança de que o texto literário e, em particular, o poema, encontrem seu espaço nas salas de aula de Língua Portuguesa do 6º ao 9º ano de nossas escolas estaduais.

Como o documento teve implementação imediata, muitos professores estão se adaptando, para trabalhar os diversos gêneros propostos pelo currículo, principalmente em relação aos novos gêneros, advindos dos meios digitais. Neste contexto, este trabalho de pesquisa, quando divulgado na web, talvez possa ser uma inspiração para professores de Língua Portuguesa trabalharem o gênero poético.

Embora o poema não seja um gênero novo, há falta de materiais de apoio para o professor, principalmente pelo fato de ele não ser, até a implementação do novo currículo, contemplado nos anos finais do ensino fundamental. Acredito que este trabalho de pesquisa possa ser um material de apoio ao professor, principalmente porque descrevo uma sequência de “Oficinas de Poemas”. As oficinas podem ser recriadas e adaptadas pelo professor, de acordo com o perfil da sala de aula em que atua e dos objetivos que espera alcançar, assim como da cultura regional do local em que se situa a escola.

Quero deixar claro que o trabalho com a leitura literária, com os gêneros literários em geral e, particularmente com o gênero poético, deve estar sempre presente na sala de aula, pois constitui um direito do estudante, independente dos documentos oficiais. A inclusão do Campo artístico - literário, assim como a do poema, no Currículo do Ensino Fundamental anos

finais, reitera o que defendo e o que postula Candido (2004) no seu ensaio “O direito à Literatura”.

V Metodologia

A pesquisa foi aplicada na E.E. Felipe Cantúcio, localizada na cidade de Campinas SP, especificamente na turma do 7º ano B, uma classe constituída de 29 alunos regularmente matriculados que passou a configurar, no espaço de duração desta pesquisa, o 8º ano B com 30 alunos. O método escolhido para a realização da pesquisa foi inspirado na Sequência Didática. Cada etapa da série de atividades foi denominada “Oficina”. Os *corpora* selecionados para análise, textos escritos pelos alunos, resultaram das oficinas realizadas.

A metodologia de análise dos *corpora* seguiu as seguintes etapas: *I- Avaliação da compreensão do gênero poema*: a partir das leituras em vários níveis e das análises das características dos poemas trabalhados nas oficinas, verificou-se como as características composicionais e os recursos rítmicos, sonoros, lexicais transpareciam nas produções dos alunos. *II- Verificação dos aspectos dialógicos*: com base na perspectiva dialógica da linguagem, verificou-se se os poemas discentes apresentavam traços dialógicos, em vários níveis, com os poemas trabalhados nas oficinas; ora aproximando-se da estrutura, ora aproximando-se da temática, por vezes, citando o discurso de outrem, na forma de discurso reportado, ou seja, a presença e o reconhecimento valorativo da palavra do outro (Faraco 2009) no poema discente. *III- Capacidade de aperfeiçoamento da escrita*: Por meio da atividade da reescrita, verificou-se a capacidade de aperfeiçoamento das composições iniciais a partir da ampliação das escolhas lexicais e do olhar para a materialidade linguística do poema, assim como a capacidade de melhor estruturá-la, a fim de atingir o objetivo: o poema.

Os resultados das análises das produções textuais discentes servirão como base para reflexões acerca das principais dificuldades apresentadas pelos alunos participantes, de modo a indicar retificações de rumo para eventuais aplicações futuras, sejam minhas, sejam de colegas.

VI Organização da dissertação

A dissertação apresenta-se organizada em quatro capítulos.

No capítulo I, é apresentada uma síntese sobre conceitos de letramento e a importância de se trabalhar o texto na sala de aula para garantir aprendizagens significativas. Embasa-se

nos conceitos de letramentos segundo Street (2014), Cosson (2006), Soares (2004) e Kleiman (1995).

No capítulo II são apresentadas as características do gênero poético. A fundamentação teórica está pautada na definição de gênero do discurso de Bakhtin (1997) com apoio nas relações dialógicas como princípio norteador e concepção da linguagem como prática social, realizada por sujeitos históricos. Ao tratar da fundamentação teórica, penso de imediato na função poética da linguagem (JAKBSON, 1969) que predomina na composição do gênero em estudo; nas leituras de Cândido (2004) que chama a atenção ao “O direito à Literatura”; explicita-se a complexidade do gênero segundo Goldstein (1986), Lira (1986), Bosi (1983) e Paz (1982).

No capítulo III, apresento a proposta didática, planejada e aplicada; estratégia importante para o planejamento e desenvolvimento do estudo do gênero poético. Descrevo o contexto escolar e o perfil da turma que participou da pesquisa. Neste capítulo, as sequências de atividades foram inspiradas em Dolz, Noverraz, Schneuwly (2004), que discorrem acerca da importância do ensino dos gêneros orais e escritos, por meio das formulações das sequências didáticas visando a uma aprendizagem significativa e eficaz dos Gêneros que circulam socialmente e a um domínio das competências leitora e escritora; e, para desenvolver a escrita de poemas, as atividades foram pautadas em Jolibert (1994).

No capítulo IV, detenho-me na análise do *corpus* da pesquisa, resultante da aplicação das atividades expostas no capítulo III. A análise dos poemas, baseou-se em Goldstein (1986), Jolibert (1994), no conceito de dialogismo de acordo com Bakhtin (1997), no conceito de discurso reportado, segundo Faraco (2008) e no conceito de agência segundo Bazerman (2011).

O conjunto é finalizado pelo capítulo das considerações finais que traz reflexões sobre a pesquisa e aponta sugestões aos colegas professores de português.

A dissertação é complementada por um segundo volume contendo alguns anexos: atividades desenvolvidas durante as oficinas; poemas lidos e pesquisados pelos alunos; painéis elaborados por eles sobre poemas e poetas; transcrição digitalizada de produções poéticas discentes. E, possivelmente na altura em que a dissertação for defendida, também terá se tornado realidade o e-book com as produções discentes.

CAPÍTULO I – CONCEITOS DE LETRAMENTO

A revelação

Um bom poema é aquele que nos dá a impressão
de que está lendo a gente... E não a gente a ele!

(Mário Quintana³)

Este capítulo discorre sobre conceitos de letramento e fundamenta-se nos estudos sobre letramento ideológico de Street (2014), no letramento individual e social, segundo Soares (2004) e Kleiman (1995) e no letramento literário, segundo Cosson (2006).

A palavra *letramento* ainda não está dicionarizada, provavelmente devido ao fato de ter entrado em uso há poucos anos. O termo “letramento”, segundo Soares (2004), é uma tradução para o português da palavra da língua inglesa *literacy*. Etimologicamente *literacy* vem do latim *littera* (letra), com o sufixo-cy, que denota qualidade, condição, estado ou fato de ser. No *Webster’s Dictionary*, *literacy* é apresentado como “*the condition of being literate*”. Já a palavra *literate* é definida como “*educated, especially able to read and write*”, cuja tradução seria: “educado, especialmente capacitado a ler e escrever”.

Diante dessa tradução, letramento poderia ser entendido como alfabetização, como a prática de ensinar a ler e escrever. Assim como o termo analfabetismo, conforme o Novo dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, é o “estado ou condição de analfabeto” e analfabeto é o “que não sabe ler e escrever”.

Encontramos, ainda, o termo *letrado* que, segundo o mesmo dicionário, é aquele que é “versado em letras, erudito”, enquanto iletrado é “aquele que não tem conhecimentos literários”, sendo, ainda, “analfabeto ou quase analfabeto”. Portanto, esses conceitos nos levariam a entender, a princípio, o letramento como uma prática de alfabetização. Na verdade, o conceito é mais complexo, como se explicitará a seguir.

Os estudos de Soares (2004) nos mostram que o termo *literacy* aparece no final do século XIX, na Grã Bretanha representando uma mudança histórica das práticas sociais: novas demandas sociais de uso da leitura e da escrita exigiam uma nova palavra para designá-las (...) só agora, em fins de século XX, [o termo *literacy*] vem ocorrendo no Brasil, motivando a criação do termo letramento. (SOARES, 2004, p. 21).

³ QUINTANA, 2012, p. 160

Há, portanto, uma mudança na compreensão do termo letramento, uma vez que não aparece mais exclusivamente associado à alfabetização. Não basta apenas decodificar o alfabeto. Para saber ler e escrever, é preciso relacionar o ato de ler e escrever com as demandas exigidas pelo contexto social, no que concerne a leitura e escrita. Antes, a preocupação estava em verificar o analfabetismo; agora os olhares dos pesquisadores e educadores estão voltados ao alfabetismo ou letramento, segundo Soares (2004):

Só recentemente passamos a enfrentar esta nova realidade social em que não basta apenas saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e escrita que a sociedade faz continuamente – daí o recente surgimento do termo letramento (que, como já foi dito, vem-se tornando de uso corrente em detrimento do termo alfabetismo) (SOARES, 2004, p. 20)⁴.

A partir do entendimento de que letramento não é o mesmo que alfabetização, Soares (2004) infere que uma pessoa pode não saber ler nem escrever, pode ser considerada analfabeta, mas, de certa forma, ser letrada, pois adquiriu condições de letramento, isto é, convive com o contexto social letrado, identificando rótulos de produtos ou placas diversas, por exemplo. Do mesmo modo, uma criança ainda não alfabetizada que convive num meio letrado e que tem acesso a livros, folheia-os, simula-la lê-los, ouve histórias que lhe são lidas e reconta essas histórias, podendo ser considerada uma criança inserida no mundo do letramento, embora ainda seja analfabeta, isto é, ainda não decodifique plenamente letras e palavras.

Por fim, a autora chama a atenção para a necessidade de se ter clareza sobre as diferenças e relações entre os fenômenos do letramento e da alfabetização.

O letramento de uma sociedade está associado ao domínio das práticas sociais de leitura e escrita. Pessoas que não dominam ou não incorporaram os usos da escrita e não se apropriaram plenamente das práticas sociais de leitura e escrita, não são necessariamente analfabetas; não se trata de uma questão de analfabetismo, mas sim, de uma questão de letramento.

⁴ Soares (2004), em nota de rodapé, faz a seguinte observação sobre a palavra *letramento*: “Um claro indicador de que a palavra *letramento* é nova no léxico da Língua Portuguesa e ainda de circulação restrita à área acadêmica é a tradução que se fez recentemente do termo *literacy* na versão para o Português da importante obra *Literacy and orality*, editada por David R. Olson e Nancy Torrance (Cultura escrita e oralidade, Editora Ática, 1995): o termo *literacy*, tanto no título da obra quanto ao longo de todos os capítulos, foi inadequadamente traduzido por “cultura escrita”, ignorando-se o termo *letramento* (ou mesmo *alfabetismo*), e prejudicando-se assim enormemente a correta compreensão dos textos, já que a expressão “cultura escrita” de forma nenhuma expressa o conceito que *literacy* nomeia.

Assim como Soares (2004), também Kleiman (1995) trata da diferença entre alfabetização e letramento:

O conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos numa tentativa de separar os estudos sobre o “impacto social da escrita” (Kleiman, 1991) dos estudos sobre a alfabetização, cujas conotações escolares destacam as competências individuais no uso e na prática da escrita (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Para a autora: “Podemos definir hoje o letramento como um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologias, em contextos específicos.” (KLEIMAN, 1995, p.20). Nesse sentido, considera que “O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.” (KLEIMAN, 1995, p.20).

A escola é considerada a mais importante agência de letramento, porém não é a única. Há outras agências e outros espaços que também favorecem o letramento, como a família, a igreja, o grupo de amigos, o clube, o trabalho e outros.

Para Soares (2004), o letramento pode ocorrer numa dimensão individual e numa dimensão social. Numa dimensão individual, o letramento é visto como um atributo pessoal; nesse caso, a leitura é vista como “tecnologia” e desse modo:

Leitura estende-se da habilidade de traduzir em sons sílabas sem sentido a habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui, dentre outras: a 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, 2014, p. 69).

Também a escrita, numa dimensão individual do letramento, é tida como “tecnologia” e envolve, assim como a leitura, habilidades linguísticas e psicológicas, conforme explica Soares (2004):

(...) as habilidades da escrita estendem-se da habilidade de registrar unidades de som até a capacidade de transmitir significado de forma adequada a um

leitor potencial. (...) a escrita engloba desde habilidade de transcrever a fala, via ditado, até habilidades cognitivas e metacognitivas; inclui a habilidade motora (caligrafia), a ortografia, o uso adequado de pontuação, a habilidade de selecionar informações sobre um determinado assunto e de caracterizar o público desejado como leitor, a habilidade de organizar ideias em um texto escrito, estabelecer relações entre elas, expressá-las adequadamente (SOARES. 2004, p. 70).

Passando para a dimensão social, temos o letramento não como uma qualidade unicamente pessoal, mas como um fenômeno que se constrói como uma prática social:

Letramento é o que as pessoas fazem com as habilidades de leitura e escrita, em um contexto específico, e como essas habilidades se relacionam com as necessidades, valores e práticas sociais; em outras palavras, letramento não é pura e simplesmente um conjunto de habilidades individuais; é o conjunto de práticas sociais ligadas à leitura e à escrita em que os indivíduos se envolvem em seu contexto social (SOARES, 2004, p. 72).

Note-se, portanto, que as concepções de processo individual e de processo social, por um lado se complementam, uma vez que, para realizar as práticas sociais, fazem-se necessárias algumas habilidades individuais; e, por outro, se distanciam, haja vista que uma prática social sempre adquire sentido num contexto de sociedade. Essas práticas sociais podem tanto excluir o indivíduo que não as domina, quanto podem, numa visão coletiva, servir de instrumento para evitar tal exclusão.

Em relação a práticas sociais que podem excluir o indivíduo, destaco Street (2014) cujos estudos contrapõem dois modelos ou formas de letramento: o *modelo ideológico* de letramento e o *modelo autônomo* de letramento. O modelo ideológico é apresentado pelo autor em oposição ao modelo autônomo.

Na concepção do autor, o modelo autônomo pode ser excludente uma vez que valoriza um único modo de letramento que:

(...) tende a se basear na forma de letramento do “texto dissertativo”, prevalente em certos círculos ocidentais e acadêmicos, e a generalizar amplamente a partir dessa prática restrita, culturalmente específica. O modelo pressupõe uma única direção em que o desenvolvimento pode ser traçado e associa- o a “progresso”, “civilização”, liberdade individual e mobilidade social (STREET, 2014, p. 44).

Para Street, o modelo autônomo tende a ver os indivíduos como ““tábuas rasas” à espera da marca inaugural do letramento” (STREET, 2014, p. 31) e não considera o contexto

em que esses indivíduos estão inseridos, assim como suas práticas histórico-sociais precedentes.

Já o modelo de letramento que postula Street, o ideológico, preocupa-se em valorizar práticas de leitura e escrita específicas de um determinado meio cultural. Para o autor:

O modelo (ideológico) ressalta a importância do processo de socialização na construção do significado do letramento para os participantes e, portanto, se preocupa com instituições sociais gerais por meio das quais esse processo se dá, e não somente com as instituições “pedagógicas” (STREET, 2014, p. 44).

Na concepção do autor, o letramento deve estar voltado às práticas de natureza social. Ele se contrapõe à ênfase dominante num “Letramento” único e “neutro”, com L maiúsculo e no singular (STREET, 2014, p.18). Esse modelo causa uma dicotomia (para o autor, uma “grande divisão”) entre oralidade e escrita, quando o ideal seria um continuum, ou uma sobreposição e uma interação das modalidades oral e letrada. “A investigação das práticas letradas nessa perspectiva exige necessariamente uma abordagem etnográfica, que ofereça relatos minuciosamente detalhados do todo com o contexto social em que tais práticas fazem sentido.” (STREET, 2014, p. 44).

Street aponta a direção na qual devemos pensar as práticas de letramento, não como práticas de imposição da cultura dominante, mas como práticas que valorizam o contexto social e, a partir dele, pensar práticas de letramento que façam sentido para o aluno, se nos voltarmos ao contexto de sala de aula.

Diante das diferentes concepções de letramento que envolvem um conjunto amplo de conhecimentos, habilidades, usos e funções dentro de um contexto e de valores, compartilho da posição de Soares (2004, p. 78) de que “é impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político.”

Passo, agora, a pensar o letramento na sua dimensão social e ideológica, associado à prática da leitura de textos literários pertinentes ao contexto da sala de aula.

1.1 O Letramento Literário e o papel do mediador

Como já foi explicitado, há mais de uma concepção e mais de um nível de letramento que dizem respeito à apropriação da escrita e das práticas sociais a elas relacionadas. O fato

de propor atividades voltadas à leitura literária como uma prática significativa para os alunos pode se tornar um processo que colabora para a ampliação do letramento no campo literário. Para Cosson (2006):

O letramento literário, conforme o concebemos, possui uma configuração especial. Pela própria condição de existência da escrita literária (...) o processo de letramento que se faz via textos literários compreende não apenas uma dimensão diferenciada do uso social da escrita, mas também e, sobretudo, uma forma de assegurar o seu efetivo domínio (COSSON, 2006, p. 12).

Sendo assim, promover o letramento literário é ter em vista a formação de leitores aptos à leitura do texto literário que sejam também capazes de:

(...) posicionar-se diante da obra literária, identificando e questionando protocolos de leitura, afirmando ou retificando valores culturais, elaborando e expandindo sentidos. Esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética, é o que denominamos aqui de letramento literário (COSSON, 2006, p. 120).

Os apontamentos de Cosson (2006) vão ao encontro da proposta de Cândido (2004), ao defender a literatura que humaniza: “Se quisermos formar leitores capazes de experimentar toda força humanizadora da literatura, não basta apenas ler.” (COSSON, 2006, p.29) Precisamos promover uma leitura na qual os alunos aprendam a explorar todas as potencialidades do texto literário, sua plurissignificação e complexidade. Levá-los a conceber suas dimensões e níveis metafóricos em maior ou menor dimensão, compreender, por exemplo, que um poema, embora se aproxime da letra de canção, não foi concebido como tal; desta forma, estaremos promovendo efetivamente o letramento literário.

Para o autor, é um equívoco tratar a leitura literária como uma atividade tão individualizada que não possa ser compartilhada. Essa afirmação coincide com o letramento em sua dimensão social apontado por Soares (2004). Para Cosson (2006):

O efeito de proximidade que um texto literário traz é produto de sua inserção profunda em uma sociedade, é resultado do diálogo que ele nos permite manter com o mundo e com os outros. Embora essa experiência possa parecer única para nós em determinadas situações, sua unicidade reside mais no que levamos ao texto do que no que ele nos oferece. [...] E é esse compartilhamento que faz a leitura literária ser tão significativa em uma comunidade de leitores (COSSON, 2006, p. 28) (grifo meu).

A passagem em destaque, novamente, nos remete ao dialogismo bakhtiniano, na medida em que é destacado o diálogo do texto com o leitor e, implicitamente, do texto lido, no momento, com leituras anteriores e, possivelmente, também com as posteriores.

Para que seja possível formar uma comunidade de leitores dentro e fora do ambiente escolar, primeiramente é preciso mudar a visão sobre o texto literário. Os textos literários, por vezes, são vistos como inacessíveis, como difíceis de serem trabalhados no Ensino Fundamental - anos finais, por apresentarem, em certos casos, uma linguagem bastante elaborada e, para alguns docentes, mais difícil para a compreensão do aluno.

Evidentemente faz-se necessário escolher e adequar o texto literário ao nível da série e da idade dos alunos. Ter cuidado com essa seleção é o que assegura a progressão leitora e a possibilidade de, cada vez mais, inserir o aluno no universo da leitura literária.

Cosson (2006) reflete sobre a importância de se desenvolver a análise literária com os alunos, desmistificando o fato de que fazer e mostrar os processos de construção do texto diminuiria sua beleza.

A análise literária toma a literatura como um processo de comunicação, uma leitura que demanda respostas do leitor, que o convida a penetrar na obra de diferentes maneiras, a explorá-la sob os mais diferentes aspectos. É só quando esse intenso processo de interação se efetiva que se pode verdadeiramente falar em leitura literária (COSSON, 2006 p. 29).

Nessa formação literária, é imprescindível planejar o modo como o professor conduz a leitura, a análise e a interpretação literárias. Ler literatura se aprende, assim como se aprendem as demais disciplinas, mas cabe ao professor fazer com que essa aprendizagem seja bem ou mal sucedida. Lúcia Chiappini, apud Cosson (2006), afirma, em relação ao papel do professor diante do trabalho com o texto literário:

(...) é seu dever explorar ao máximo, com seus alunos, as potencialidades desse tipo de texto. Ao professor cabe criar condições para que o encontro com a literatura seja uma busca plena de sentido para o texto literário, para o próprio aluno e para a sociedade em que todos estão inseridos (CHIAPPINI apud COSSON, 2006, p. 29).

O modo de ensinar faz toda a diferença na promoção do leitor literário, no processo de passar de uma leitura superficial à leitura verdadeiramente significativa.

É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo. Na escola, a leitura literária (...) nos fornece, como nenhum outro tipo de leitura faz, os instrumentos necessários para conhecer e articular com proficiência o mundo feito de linguagem (COSSON 2006, p.30).

Como a proposta da sequência de atividades era promover o letramento literário aos alunos do 7º ano do Ensino Fundamental anos finais, a partir da leitura e escrita de poemas, considero importante esclarecer que a meta não era formar poetas ou poetisas, mas desenvolver nos alunos a habilidade para ler poesia e, mais que isso, motivá-los a ampliar a subjetividade, a sensibilidade, a criatividade, a imaginação, a fruição e a experiência estética. Na medida em que praticam a leitura de poemas, os alunos aprendem a apreciar o texto literário e dar sentido ou sentidos a esse gênero textual. Não se trata, pois, de uma leitura rasa e linear e sim, fazendo uso das palavras de Jolibert (1994), de uma “leitura em camadas”, pois o processo demanda vários níveis de leitura.

Nesse sentido, a leitura de poemas coloca em prática a escuta da subjetividade, possibilita o (re) conhecimento do ser e o (re) conhecimento desse ser no mundo, amplia o repertório cultural, fortalecendo o letramento literário, a partir do momento em que os alunos conhecem os poetas por meio dos poemas. Dessa forma, o gosto pessoal vai sendo construído, assim como as identificações e as afinidades estéticas.

Compreendo a grande contribuição do texto poético para melhorar não só a capacidade de realizar a leitura em várias dimensões, mas também a possibilidade de o aluno adquirir o domínio da própria língua materna, ao desenvolver exercícios de escrita poética e, por meio dela, expressar sua personalidade, sua visão de mundo, descobrir-se e comunicar-se por meio do texto poético.

Se o trabalho se limitasse ao proposto pelo currículo oficial (anterior a 2019, quando a aplicação teve início) , mais especificamente pela Matriz de Avaliação Processual, haveria, na formação deles, uma séria lacuna. Retomando Candido (2004), a escolha deixaria de garantir aos alunos um dos seus direitos fundamentais - a literatura-, e de contribuir para a formação da subjetividade. Segundo Averbuk (1982):

(...) se a poesia pode desenvolver a personalidade, formar o gosto e a sensibilidade, possibilitar à criança o falar e o conhecimento do próprio “eu”, ela auxilia a compreensão da comunicação do irracional e do incomunicável, funcionando como “antídoto” em uma civilização urbana e técnica (AVERBUK, 1982, p. 69).

Cabe ao professor de Língua Portuguesa compreender a importância do gênero poético e trazê-lo para suas aulas. Para formar leitores de poemas, é preciso haver professores sensíveis à leitura de poemas, que sejam divulgadores dessa prática leitora e que estejam dispostos a sensibilizar o aluno, pois ele só estará aberto a novas experiências leitoras se for incentivado. Caso contrário, continuará perpetuando o mito de que “ler poema é difícil” ou alegando “eu não gosto de poemas porque não entendo nada”. Não devemos negar o gosto literário dos alunos, mas, a partir dele, dar continuidade às suas leituras, oferecendo outras mais.

Michele Petit (1998) comenta a importância do papel do mediador no incentivo à leitura:

(...) compreendemos que o iniciador ao livro desempenha um papel-chave: quando um jovem vem de um meio em que predomina o medo do livro, um mediador pode autorizar, legitimar um desejo inseguro de ler ou aprender, ou até mesmo revelar esse desejo. E outros mediadores poderão em seguida acompanhar o leitor, em diferentes momentos do seu percurso (PETIT, 1998, p. 148).

Esse mediador, quando não está presente na família, muitas vezes é o professor, mas não apenas ele. Bibliotecários, voluntários, amigos e todo cidadão leitor, pode ser um mediador da leitura. Por isso reforço que o professor, como mediador da leitura de poemas, deve também ser leitor de poemas.

Muitas vezes, o poema é posto como pretexto para o ensino de gramática ou interpretação superficial de texto, tendo sua especificidade, enquanto gênero textual, esquecida ou excluída. Geralmente, após a apresentação dos textos, o livro didático traz uma sequência de atividades para interpretação do texto, constituída de questões apressadas de compreensão ou que se direcionam ao estudo de tópicos gramaticais. Há pouco espaço para reflexões sobre a leitura, a troca de vivência entre os pares e para um exercício de escuta das experiências trazidas pelos alunos em relação ao texto lido. Desconsideram-se as diferenças individuais e o patamar de leitura de cada aluno, nos casos em que são propostos exercícios com questões de resposta única. Para Gebara (2012):

Quando alguém consegue romper essa relação de caráter utilitarista, constata-se que a superação é fruto de um trabalho diferenciado que considera a leitura em suas múltiplas funções de desdobramentos, seja em sala de aula, seja em qualquer outro ambiente (GEBARA, 2012, p.25).

Sabe-se que muitas escolas da rede pública de ensino não possuem bibliotecas funcionando, devido à falta de funcionários, o que dificulta o acesso aos livros. Sendo assim, o livro didático é um dos veículos, ou, por vezes, o único suporte pelo qual a grande maioria dos alunos tem acesso à literatura. E quando entram em contato com o texto literário, raramente é em sua totalidade, pois os manuais, em geral, trazem apenas excertos das obras de ficção. É preciso ampliar o conhecimento literário dos alunos pela prática efetiva da leitura de textos literários completos e não, apenas, pela leitura de trechos. É válido observar que o poema, na maioria dos casos, é um texto completo, uno, apto a ser lido e interpretado como um todo.

Os poemas, em muitos casos, são empregados como introdutórios a temáticas as mais variadas possíveis; ou, o que é mais grave, simplesmente como pretexto para o ensino de gramática. Todo texto é composto de linguagem e emprega recursos linguísticos. Esses aspectos devem ser estudados e explorados em função da sua compreensão, levando o aluno a observar os efeitos de sentido produzidos pelos recursos gramaticais. É importante evitar que um texto rico de sentido seja lido superficialmente e que, a partir de um ou dois exemplos nele inseridos, haja um rápido salto para o estudo gramatical meramente classificatório, sem levar em conta texto nem contexto. Também é necessário evitar o equívoco de fazer uso do gênero poético, assim como de outros gêneros literários, exclusivamente como pretexto introdutório de capítulos ou de outras atividades já citadas. “Por fim, devemos compreender que o letramento literário é uma prática social e, como tal, responsabilidade da escola.” (COSSON, 2006, p. 23).

Para que essa responsabilidade delegada à escola e, principalmente ao professor de Língua Portuguesa e Literatura, se torne efetiva, cabe a esse profissional levar o aluno a ter contato com os gêneros literários em geral e com o poema em especial, porque, ao contrário dos outros gêneros, o poema é o gênero com o qual o aluno possui contato raro. Se o professor não incluir a leitura de poemas em suas aulas, muito provavelmente o aluno só terá contato com esse gênero quando frequentar o Ensino Médio. – se ele chegar ao Ensino Médio.

Uma das formas de facilitar esse contato é por meio das mídias digitais. Uma vez que o material oferecido pela Secretaria da Educação não contemplava o gênero, antes do Currículo Paulista, e que o uso de cópias demanda um gasto com o qual muitas escolas não conseguem arcar, usar as mídias digitais seria uma das sugestões. A presença dessas mídias em sala de aula é uma estratégia para levar a escola pública a se conectar com o contexto tecnológico da sociedade contemporânea na qual estão inseridos os alunos.

Sendo assim, as práticas escolares de leitura e escrita não poderiam deixar de considerar os espaços e as práticas de multiletramentos⁵ nas quais os alunos já estão inseridos, geralmente fora do ambiente escolar; ou mesmo no próprio ambiente escolar, quando fazem uso de celular para interagir socialmente, para pesquisa num processo de aprendizagem e na ampliação do letramento.

Como as tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na cultura contemporânea e, conseqüentemente, na vida de todos nós, inclusive de nossos alunos, pensei em proporcionar outra possibilidade de comunicação e expressão do texto escrito que não apenas o suporte do caderno escolar. Para Rojo (2012, p. 40), as possibilidades de ensino podem ser multiplicadas, se utilizarmos ferramentas digitais.

As orientações da BNCC contemplam, para o ensino de Língua Portuguesa, gêneros textuais que podem circular em diversas mídias digitais e em suportes outros, além dos tradicionais -livro didático, lousa e caderno-, e promover uma aprendizagem de novas linguagens que envolva o uso das tecnologias inseridas na cultura digital.

Para o Ensino Fundamental de nove anos, a BNCC apresenta as competências que a escola deve desenvolver nos alunos. Essas competências são subdivididas em *Competências específicas de Linguagens para o Ensino Fundamental* e *Competências específicas de Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental*.

Dentre as *Competências específicas para de Linguagens para o Ensino Fundamental* sem desconsiderar as demais, detenho - me , particularmente, a estas três: a de números 6 , 9 e 10. A competência de número 6 se refere ao uso das tecnologias:

6- Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos (BNCC, 2018, p.65).

A competência 9 versa sobre o ensino de leitura literária para valorizar a fruição, bem como seu potencial transformador e humanizador; e a competência de número 10, que contempla o uso das tecnologias na aprendizagem e nos projetos autorais :

⁵ Não foram aprofundados, para o âmbito desta pesquisa, os estudos sobre *Multiletramentos*, tema importante que merece ser estudado numa outra pesquisa.

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BNCC, 2018, p, 87).

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (BNCC, 2018, p, 87).

Assim, ao proporcionar o letramento literário, mediante leitura e escrita de poemas, associado à realidade de um aluno inserido nas tecnologias digitais e usuário de ferramentas digitais, surgiu a ideia, apoiada nas competências previstas pela BNCC, de utilizar um novo suporte para a produção final dos poemas: o **E-book**. Também pensei em ressignificar o valor da escrita dos poemas, uma vez que não serão poemas feitos com o objetivo de ter a aprovação e a avaliação de um único leitor: o professor. Seria uma forma de despertar o sentimento de autoria; os alunos-autores teriam seus poemas num suporte que favorece o compartilhamento do conteúdo com novos leitores, além do professor-leitor, como já dito, abrindo-o à comunidade escolar, num primeiro momento, o que possibilitaria a saída de sua criação da redoma da sala de aula; e, posteriormente, também aos familiares e à sociedade. Conforme observa Bazerman (2011):

Os alunos são pelo menos as autoridades de suas vidas e sentimentos. A escrita pessoal pode ser de grande interesse para as pessoas que os cercam. Mesmo se a escrita imaginativa não chega aos padrões de trabalhos profissionais publicados, tem um valor especial se é feita e compartilhada por pessoas familiares umas com as outras. Se colegas, família e amigos constituem a audiência, a escrita constrói identidade relações e compreensão mútua (BAZERMAN, 2011, p. 18).

Bazerman ainda acrescenta:

(...) na medida em que os alunos aprendem que sua escrita não somente pode afetar as pessoas na sala de aula e na comunidade, mas também pode levar significados e intenções para outras pessoas que não conhecem pessoalmente, eles focam mais atenção no mundo de interação criado dentro do texto (BAZERMAN, 2011, p. 21).

Desta forma, o aluno vivenciaria uma experiência concreta de situação de produção, circulação e recepção de sua obra.

CAPÍTULO 2- O GÊNERO POÉTICO

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 inata.
 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. (...)

(Carlos Drummond de Andrade⁶)

2.1 Os gêneros do discurso e o poema

Na perspectiva Bakhtiniana, todas as esferas da atividade humana estão sempre relacionadas com a utilização da língua que se realiza na forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos que provêm dos integrantes das mais variadas esferas da atividade humana.

Um enunciado é constituído de três elementos indissociáveis: o conteúdo temático, a forma composicional e o estilo, que são marcados por uma esfera de comunicação. Para Bakhtin (1997, p.279), “cada esfera de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso que denominamos *gêneros do discurso*.” (grifos do autor)

A variedade dos gêneros do discurso são infinitas e heterogêneas: para cada atividade humana fazemos uso de um repertório que vai se alterando, se diferenciando e se ampliando, conforme nossas necessidades de comunicação. Diante da quantidade e heterogeneidade dos gêneros do discurso, o autor apresenta uma classificação em dois tipos: gênero **primário** - (simples e espontâneo) – linguagem com mediação direta, como a conversa familiar cotidiana;

⁶ ANDRADE, 2010, p. 247

e gênero **secundário** (complexo e planejado) – linguagem com caráter elaborado, como ilustram o romance, o teatro, o discurso científico, a escrita artística, científica, sociopolítica, dentre outros.

Assim, não podemos dissociar a vida da língua da vida social, uma vez que a língua está relacionada às atividades da vida humana, segundo nos apresenta Bakhtin (1997, p. 282): “A língua penetra na vida através dos enunciados concretos que a realizam, e é também através dos enunciados concretos que a vida penetra na língua.”

Ao tratar dos gêneros do discurso e de sua utilização na língua, faz-se necessário considerar, num contexto escolar, o estudo e o ensino da língua como uma atividade humana, concretizada por meio dos gêneros do discurso que comportam particularidades como: forma composicional, conteúdo temático e estilo. Bakhtin afirma:

Ignorar a natureza do enunciado e as particularidades do gênero que assinalam a variedade do discurso em qualquer área do estudo linguístico leva ao formalismo e à abstração, desvirtua a historicidade do estudo, enfraquece o vínculo existente entre a linguagem e a vida (BAKHTIN, 1997, p.282).

Para este trabalho, foi observado o conceito de *gênero discursivo*, segundo Bakhtin. Fiorin (2008, p. 52) aponta, a partir da perspectiva bakhtiniana, que “o texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada da materialidade, que advém do fato de ser um conjunto de signos. O enunciado é da ordem dos sentidos; o texto do domínio da manifestação”. A leitura de Marcuschi (2008, p. 154) levou-me a optar pelo emprego da expressão *gêneros textuais*. Este autor considera que toda manifestação verbal ocorre por meio de textos realizados em algum gênero.

Partindo da perspectiva bakhtiniana, compreendemos que toda comunicação verbal ocorre por meio de um texto que se enquadra em um gênero. Cabe deixar claro que a sequência didática abordará o ensino de um gênero textual, o poema, e não, de um tipo textual. É necessário abordar a diferença entre *gênero textual* e *tipo textual*, uma vez que os dois conceitos, muitas vezes, são tomados, equivocadamente, por sinônimos. Para Marcuschi (2008):

Os gêneros textuais são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas (MARCUSCHI, 2008, p. 155).

Os gêneros textuais, por constituírem as situações comunicativas orais ou escritas são diversos. Já os tipos textuais são limitados, prossegue Marcuschi (2008):

O tipo textual designa uma espécie de construção teórica {em geral de uma sequência subjacente aos textos} definida pela natureza linguística de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas, estilo}. O tipo caracteriza-se muito mais como sequências linguísticas (sequências retóricas) do que como textos materializados; a rigor, são modos textuais. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: narração, argumentação, exposição, descrição, injunção. O conjunto de categorias para designar tipos textuais é limitado e sem tendência a aumentar (MARCUSCHI, 2008, p. 154-155).

Para Fiorin (1994), os tipos textuais são vistos como modos de organização do discurso. A narração, a descrição e a dissertação são três categorias diferentes de organização do discurso. O autor não as considera como tipos de texto.

(...) é que os textos podem ser heterogêneos do ponto de vista da organização discursiva, ou seja, podem ser compostos de descrição, narração e dissertação; descrição e narração; etc. Isso significa que essas três categorias são modos diferentes de organização do discurso, que correspondem a finalidades distintas, e não propriamente a tipos de texto (FIORIN, 1994, p. 61).

Embora Marcuschi (2008) e Fiorin (1994) apresentem conceitos diferentes, há uma concordância: o tipo de texto – ou o modo de organização- refere-se a uma sequência no interior do texto. Assim, compreendo que não se deve tomar como sinônimos os termos *tipo* e *gênero textual*.

Antes de pensarmos o estudo do gênero poema dentro da perspectiva Bakhtiniana, é necessário compreender que a concepção de gênero do discurso prevê uma interação discursiva. A interação discursiva dá-se por meio do enunciado que, segundo o autor, “é a unidade real da comunicação verbal”.

Como a língua é dialógica, os enunciados também o são. Para o autor, “a fala só existe, na realidade, na forma concreta dos enunciados de um indivíduo: sujeito de um discurso-fala”. O caráter do enunciado é dialógico; uma simples referência ao enunciado do outro já caracteriza dialogismo - “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados.” (BAKHTIN, 1997, p. 291). Por isso, ao trabalhar o letramento literário por meio dos gêneros do discurso, sustento-me na utilização da perspectiva bakhtiniana na qual os

gêneros do discurso são compostos de características relativamente estáveis, levando em conta o fato de circularem numa determinada esfera da atividade humana. No caso deste trabalho, destaco os seguintes aspectos: os alunos estariam diante de um gênero secundário, por ser o poema um gênero literário elaborado e complexo; ao ler e escrever poemas, ocorre a associação a outros enunciados, principalmente quando, nas produções poéticas discentes, ecoam as vozes dos poetas lidos. Como mostra Bakhtin (1997, p. 316), “o enunciado está repleto dos ecos e lembranças de outros enunciados, aos quais está vinculado no interior de uma esfera comum de comunicação”. Constata-se, assim, o caráter dialógico dos gêneros do discurso. Para Fiorin (2008, p.18) “O conceito de dialogismo, é o princípio unificador da obra de Mikhail Bakhtin.”

Em relação à escrita de poemas, no contexto escolar, a voz do aluno, seu ponto de vista, o que deseja comunicar pela escrita – tudo isso remete à ideia de dialogismo, uma vez que seus enunciados emergem de outros, transformam-se e renascem na forma do enunciado individual, como explica Bakhtin:

Pode-se colocar que a palavra existe para o locutor sob três aspectos: como palavra neutra da língua e que não pertence a ninguém; como palavra do outro pertencente aos outros e que preenche o eco do enunciados alheios; e, finalmente, como palavra minha, pois, na medida em que uso essa palavra numa determinada situação, com uma intenção discursiva, ela já se impregnou de minha expressividade, repetimos, não pertence à própria palavra: nasce no ponto de contato entre a palavra e a realidade efetiva, nas circunstâncias de uma situação real, que se atualiza através do enunciado individual (BAKHTIN, 1997, p. 313).

Uma vez que este trabalho com a leitura e a escrita de poemas bebe na fonte da teoria bakhtiniana, e que todo enunciado exige uma postura responsiva, é previsível que os alunos demonstrem em seus poemas uma atitude dialógica, sem deixar de observar os esclarecimentos de Fiorin a respeito do vocábulo “diálogo”:

O vocábulo “diálogo” significa, entre outras coisas, “solução de conflitos”, “entendimento”, “promoção de consenso”, “busca de acordo”, o que poderia levar a pensar que Bakhtin é o filósofo da grande conciliação entre os homens . não é nada disso. As relações dialógicas tanto podem ser contratuais ou polêmicas, de divergência ou de convergência, de aceitação ou de recusa, de acordo ou de desacordo, de entendimento ou de desinteligências, de avença ou de desavença, de conciliação ou de luta, de concerto ou de desconcerto.”(FIORIN, 2008, p.24),

É necessário esse esclarecimento sobre o vocábulo e o conceito de dialogismo, para que compreendamos melhor a produção discente e a forma como os alunos absorvem outros enunciados e apresentam, na sua produção escrita, uma postura responsiva, mesmo que por meio de indícios mínimos.

Esses indícios dialógicos, quando explícitos, podem ser considerados *discursos reportados*. Faraco (2009), apresenta o conceito de *discurso reportado* como sendo a presença explícita da palavra de outrem nos enunciados, conforme textos de Bakhtin e Voloshinov.

Em Faraco (2009, p. 139), lemos: “(...) para Voloshinov, o discurso reportado não se esgota na citação, mas deve ser considerado como um ato que revela também uma apreciação valorada da palavra de outrem.” O discurso reportado que veicula a valoração da palavra do outro é um fato importante a ser observado nos poemas discentes, pois se mostrou recorrente.

Reforço que os poemas discentes, analisados no capítulo IV deste trabalho, não são cópias ou repetição dos poemas canônicos lidos nas oficinas, mas uma nova criação que valorizou a palavra de outro. Faraco (2009, p. 140) ainda alerta: “Assim, reportar não é fundamentalmente reproduzir, repetir; é principalmente esclarecer uma relação ativa entre o discurso que reporta e o discurso reportado; uma interação dinâmica dessas duas dimensões.”

2.2 Aspectos do poema: a linguagem trabalhada em si mesma

Organizei uma proposta de progressão leitora dos alunos, ao oferecer-lhes a leitura de textos que não faziam parte do seu cotidiano, que fugiam à linguagem coloquial à qual estão acostumados, que apresentavam literariedade, isto é, textos que causavam certo estranhamento, dentre eles, os poemas. Segundo Guimarães (1994):

A linguagem poética é a forma mais requintada, mais elaborada, portanto mais distante do estilo coloquial - própria especificamente da poesia. É característica ainda desse grau de literariedade a presença de pontos de indeterminação, constituídos de vazios e negações, explorados no processo específico da produção literária. O texto poético explora ao máximo esses pontos de indeterminação. Para ler o texto literário, é preciso invadir o campo de sua construção lingüística, para mostrar que a literatura cria seu próprio universo (GUIMARÃES, 1994, p.81).

Retomo literariedade, a partir do conceito apresentado por Guimarães (1994) como “o elemento que, uma vez presente num dado texto, permite distingui-lo de outras composições que não integram a literatura em sentido estrito, apesar de também constituírem mensagens

verbais” (GUIMARÃES, 1994, p.77). Em seus estudos, a literariedade ou linguagem literária apresenta traços que lhe são característicos como: relevância do plano de expressão; intangibilidade; predomínio de conotação; plurissignificação; algum traço de novidade.

Entendo, baseada na autora, que a relevância no plano da expressão está associada ao modo como se diz. O modo como se diz sobressai-se àquilo que se pretende dizer. “O texto literário confere maior importância à maneira de dizer do que àquilo que se diz”. (GUIMARÃES, 1994, p.78) Da mesma forma, no poema, aquilo que se diz depende de como a palavra se materializa no poema.

Já a intangibilidade indica que, se houvesse uma simples alteração na forma como é escrito o texto literário, isso resultaria numa alteração do efeito de seu sentido, porque o “**quê**” e o “**como**” foi dito, nesse gênero, estão interpenetradamente associados. Na maioria dos gêneros, prevalece a denotação, o sentido primeiro das palavras; já no gênero literário predomina a conotação – além do sentido inicial, transbordam os demais sentidos das palavras, por efeito do modo como se combinam todos os elementos do texto, sendo este um dos traços constituintes da literariedade: “é um sentido que só advém à palavra numa dada situação e por referência a um certo contexto” (GUIMARÃES, 1994, p.78). A plurissignificação refere-se à capacidade de o texto ultrapassar seu sentido literal e ampliar sua significação, dada a relação com o contexto. Para a autora, “em vez de filtrar uma dimensão de significado, a linguagem literária deixa passar várias, conservando e transcendendo simultaneamente a literariedade das palavras.” (GUIMARÃES, 1994, p.79).

Ela destaca, ainda, que, somada a esses traços que compõem a literariedade, é preciso considerar a novidade, responsável por causar um “efeito de estranhamento” que direciona leitor a prestar atenção ao modo como a mensagem foi construída.

Além de seus traços constitutivos, a literariedade, segundo Guimarães, apresenta-se em graus diferentes, a saber: 1) predomínio da linguagem elaborada e distanciada do uso usual ou comum; 2) a expressividade ou escolha cuidadosa do estilo; 3) o desvio: “a linguagem literária representa um desvio quando comparada com a língua normal” (GUIMARÃES, 1994, p. 80). E, por fim, o quarto grau, que remete ao fato de o texto literário criar um referente interno ao próprio texto, isto é, elementos que existem apenas dentro dele, relacionados ao mundo real, mas desvinculados dele:

(...) a linguagem literária identificada como a noção de texto literariamente significante. Trata-se de uma conceituação que ultrapassa os limites

estabelecidos pela linguística mecanicista ou descritiva, para encarar o texto como produtividade enquanto discurso de ficção, com estrutura e funcionamentos próprios. Na neutralização da função referencial da linguagem, ocorre a desmotivação do real (GUIMARÃES, 1994, p.80).

Entender os graus e os traços constitutivos da literariedade auxilia-nos a compreender o gênero poético. Além da forma composicional como uma das características marcantes do gênero, sua linguagem particularmente elaborada provoca certo estranhamento, pois resulta num funcionamento particular, como explica Jolibert (1994), já que todos os seus aspectos se relacionam:

Uma atenção especial para com as estruturas da linguagem de qualquer natureza, suas combinações e seus efeitos de sentido: estruturas enunciativas, sintáticas, léxico-semânticas, estruturas fônicas, rítmicas, melódicas; estruturas gráficas e espaciais (JOLIBERT, 1994, p. 201).

Como já foi mencionado, a composição do poema sugere uma leitura em camadas, o que leva o leitor a associar os termos que o compõem, aproximados, nos textos, graças aos recursos de organização. O leitor pode associar duas ou mais palavras ou construções, por ocuparem a mesma posição em diferentes versos; por pertencerem à mesma classe gramatical; por completarem o mesmo predicado (verbo); por rimarem entre si; por apresentarem outro tipo de semelhança fônica e assim por diante. Em função dessas associações, - isto é, da leitura vertical que complementa a horizontal linear-, o contato atento com o poema resulta numa experiência reveladora.

O gênero poético é um dos gêneros que proporciona a fruição e a experiência estética. Aquele que vive a experiência do poema não termina a leitura no mesmo estado em que começou. Geralmente, ele se transforma. O poema proporciona uma experiência emancipadora.

Pelos seus versos, são ditos os mais insuspeitados sentimentos, as mais inusitadas manifestações humanas, as mais tristes e as mais surpreendentes imagens. O não-dito fica implícito nas associações internas do poema, à espera de ser desvendado pelo leitor.

Neste ponto, faz-se necessário uma breve distinção entre o conceito de poema e poesia, uma vez que meu objetivo era o estudo do poema como gênero textual. Poema e poesia são, muitas vezes, tidos como sinônimos; portanto, ao pensar no ensino desse um gênero, é preciso esclarecer que são diferentes. Segundo Lira (1986):

O poema é, de modo mais ou menos consensual, caracterizado como um texto escrito (primordialmente, mas não exclusivamente) em verso. A poesia, por sua vez, é situada de modo problemático em dois grandes grupos conceituais: ora como uma pura e complexa substância imaterial, anterior ao poeta e independente do poema e da linguagem, e que apenas se concretiza em palavras como conteúdo do poema, mediante a atividade humana; ora como a condição dessa indefinida e absorvente atividade humana, o estado em que o indivíduo se coloca na tentativa de captação, apreensão e resgate dessa substância no espaço abstrato das palavras (LIRA, 1986, p. 6-7).

É importante esclarecer a diferença entre os termos *poema* e *poesia*, por ser um dos primeiros questionamentos dos alunos que, a princípio, os tomam como sinônimos. Essa diferença não é clara para eles, porque o poema, quando consta no livro didático, não é estudado como um gênero que possui suas especificidades, mas usado, por vezes, conforme já citado, como pretexto para o ensino de gramática. A partir do trabalho com o gênero poético, a intenção deve ser que os alunos aprendam a compreendê-lo como arte e como gênero, com as marcas linguísticas próprias. Ao mesmo tempo, eles devem ser levados a compreender o funcionamento poético, percebendo as camadas de leitura do texto, conforme Jolibert (1994):

Várias camadas de leitura são necessárias para dar nascimento, em cada nova leitura, a novos ecos que se respondem, se enfrentam, se ajustam, através de sucessivas regulagens nunca esgotadas. A escola tem a responsabilidade de ensinar essa leitura também às crianças (JOLIBERT 1994, p. 202).

Assim, o trabalho didático voltou-se ao ensino-aprendizagem do poema como gênero textual, com atenção ao funcionamento da língua nesse gênero.

Jakobson (2010) faz reflexões a respeito das funções da linguagem. Para ele, são seis as funções presentes na comunicação verbal: referencial, emotiva, conativa, fática, metalinguística e poética. De acordo com o gênero, ocorre o predomínio de uma delas. “A estrutura verbal de uma mensagem depende basicamente da função dominante” (JAKOBSON, 2010, p. 123). Sobre a linguagem no poema, Jakobson esclarece:

Qualquer tentativa de reduzir a esfera da função poética à poesia ou de confinar a poesia à função poética seria uma simplificação excessiva e enganadora. A função poética não é a única função da arte verbal, mas tão somente a função dominante, determinante, ao passo que, em todas as outras atividades verbais ela funciona como um constituinte acessório, subsidiário (JAKOBSON, 2010, p. 128).

O poema é, portanto, o gênero textual em que prevalece a função poética da linguagem, a qual se centra na própria linguagem, isto é: o leitor é levado a ficar atento, sobretudo, aos recursos linguísticos e composicionais do texto. Vejamos mais um esclarecimento a respeito;

Em resumo, a análise do verso é inteiramente da competência de Poética, e esta pode ser definida como aquela parte da Linguística que trata a função poética em sua relação com as demais funções da linguagem. A Poética, no sentido mais lato da palavra, se ocupa da função poética não apenas na poesia, onde tal função se sobrepõe às outras funções da linguagem, mas também fora da poesia, quando alguma outra função se sobreponha à função poética (JAKBSON, 2010, p. 132).

Diante de um gênero fundamentado em características particulares no que se refere ao trabalho com a palavra e à forma composicional, passo a comentar algumas dessas características.

A composição do poema é caracterizada pela superestrutura⁷ que engloba, conforme Jolibert (1994, p. 200:201), *a arquitetura geral do texto*: poemas com estrofes, regulares ou não, poemas em versos regulares, irregulares ou livres etc.; *uma espacialização particular* que nos permite localizar de imediato um poema e se traduz, na página, por meio de uma “silhueta” e de *um esquema dinâmico*. (grifos do autor)

Em relação à arquitetura geral do texto, Jolibert (1994), aponta que não existe um esquema tipológico próprio dos poemas, diferentemente de outros gêneros, como, por exemplo, o conto. Cada poema possui sua arquitetura própria. Entende-se por arquitetura as diferentes formas de composição do poema tais como: poema com estrofes regulares ou não, poemas de versos livres, poema de linhas descontínuas encadeadas etc.

A segunda característica da superestrutura do poema está ligada à espacialização que, na maioria dos casos, de imediato, permite identificar um poema. Essa espacialização está ligada, conforme aponta Jolibert (1994, p. 201), aos constituintes de sua forma composicional.

Jolibert (1994) parece coincidir com a colocação de Jakobson (2010) sobre o predomínio da função poética da linguagem no poema, ao considerar que o poema é elaborado a partir de uma organização especial que associa estruturas da linguagem e seus efeitos de sentido. Esse funcionamento particular decorre de combinações das estruturas

⁷ O termo *superestrutura*, utilizado por JOLIBERT (1994), corresponde ao que, em Bakhtin, recebe o nome de forma composicional do gênero.

enunciativas, sintáticas, léxico-semânticas, fônicas, rítmicas e melódicas, gráficas e espaciais, além do predomínio de conotações e da presença de figuras retóricas.

Os elementos composicionais do poema - o verso, a métrica, o ritmo, as rimas (regulares ou irregulares, conforme o poema), os jogos sonoros, as estrofes e as figuras de linguagem - formam a teia que se associa ao léxico para lhe conferir significação.

Em textos não literários, as palavras são pensadas em função do referente externo – situado fora do texto-, no mundo real; já no poema, há elementos de composição que sugerem ao leitor a busca de referentes internos ao próprio texto, existentes apenas no universo do poema. Do conjunto de aspectos, resulta a plurissignificação.

Visualmente, a distribuição gráfica do poema na página é a primeira característica que nos chama atenção em relação à prosa, seja ela literária ou não. Tradicionalmente, o poema apresenta-se em versos, diferenciando-se da forma sintática linear horizontal da prosa. Temos versos chamados regulares, aqueles que seguem determinadas regras clássicas de acentuação estabelecidas pela tradição. Há também os versos polimétricos que mesclam versos regulares de diferentes tamanhos. E, ainda, os versos livres, com variação de tamanho e, por vezes, com acentos passíveis de mudança de posição, conforme a leitura. Ao agrupamento dos versos, damos o nome de *estrofe*. A estrofe pode ser de tamanhos variados. De acordo com o número de versos que a compõem, recebe um nome: à de dois versos dá-se o nome de *dístico*; à de três versos, de *terceto*; a de quatro recebe o nome de *quadra* ou *quarteto*; em seguida *quintilha*; *sextilha* ou *sexteto*, *sétima* ou *septilha*, *oitava*, *novena* ou *nona*, *décima*.(grifos meus)

Nos versos regulares, a posição das palavras não ocorre de forma aleatória, elas são dispostas observando-se uma medida ou métrica e uma acentuação determinada relativamente fixada pela tradição literária.

O metro é a medida ou tamanho dos versos. O critério para medir versos passou por mudanças ao longo do tempo. A marcação latina considerava a medida do verso por meio da alternância entre sílabas longas e breves, ou seja, o critério era a duração. Com o passar do tempo, o critério passou da duração para a intensidade. Segundo Goldstein (1986):

O sistema quantitativo, adaptado ao critério de intensidade, permanece em algumas línguas. Em português, nosso sistema é o da contagem de sílabas métricas, ou seja, o sistema silábico-acental. Conta-se o número de sílabas dos versos; em seguida, verifica-se quais as sílabas fortes, tônicas ou acentuadas de cada verso (GOLDSTEIN, 1986, p. 19).

O metro pode variar, de acordo com o número de sílabas poéticas. A sílaba poética difere da sílaba gramatical; algumas sílabas são pronunciadas mais fortemente, por vezes, sem coincidir com a sílaba tônica da palavra, à qual estamos habituados na linguagem usual. Por vezes, em função do ritmo do verso, juntam-se duas vogais; outras vezes, duas vogais se separam. A última sílaba tônica do verso, na contagem métrica, é considerada a sílaba final, nessa contagem. Se houver outra depois dela, sem acento, não é considerada na contagem métrica.

Geralmente, os versos regulares costumam ter até quatorze sílabas. São muito frequentes os versos de cinco sílabas poéticas, chamados de *redondilha menor*; o de sete sílabas poéticas, chamado *redondilha maior*; o de dez, chamado *decassílabo*; e o de doze sílabas poéticas, chamado *alexandrino ou dodecassílabo*.

De acordo com a posição dos acentos nas palavras, temos uma alternância entre sílabas fortes e sílabas fracas, o que constrói o ritmo do poema. Explica Goldstein (1986, p. 11) que “o ritmo é formado pela sucessão, no verso, de unidades rítmicas resultantes da alternância entre sílabas acentuadas (fortes) e não-acentuadas (fracas); ou entre sílabas constituídas por vogais longas e breves.”

O ritmo é por muitos considerado o elemento constitutivo mais importante do poema; para Goldstein (1986), “como o ritmo faz parte da vida de qualquer pessoa, sua presença no tecido do poema pode ser facilmente percebida.” E para Sorrenti (2013), o ritmo é o elemento imprescindível num texto poético.” Ainda em relação ao ritmo, lê-se em Bosi (1983):

O ritmo da linguagem funda-se em, última análise, na alternância. Mas os grupos de sílabas que alternam, ou seja, o momento forte e o momento fraco, não são necessariamente isócronos. Se atentarmos para esse duplo caráter do ritmo, regular e assimétrico a um só tempo, entendemos por que o período rimado é um universal da linguagem poética, mas o metro uniforme, não. (BOSI, 1983, p. 68)

Complementarmente, temos nas palavras de B. Tomachevski, apud Todorov (1965) “Esse parcelamento da língua poética em versos, em períodos de potência comparável e, no limite, igual, é evidentemente o traço específico da língua poética.”⁸

Podemos depreender, portanto, que um poema não existe sem o ritmo, uma vez que o ritmo faz parte da Natureza e da natureza humana; e, como criação humana, o poema se

⁸ Em “Sur le vers”, texto inserto na *Théorie de la littérature*, org. por Todorov, Paris, Seuil, 1965, p. 155.

constitui também e, fundamentalmente, do ritmo. Temos poemas sem rimas, os denominados *versos brancos*, mas nunca sem ritmo.

Em relação à sonoridade, retomo Jakobson:

A poesia não é o único domínio em que o simbolismo dos sons se faz sentir; é, porém, uma província em que o nexos interno entre som e significado se converte de latente em patente e se manifesta de forma mais palpável e intensa (JAKOBSON, 1969, p.153).

A rima e os jogos sonoros também são elementos presentes no gênero poético, mas nem sempre ocorrem de modo regular. Não raro encontrarmos poemas com rimas irregulares. Entende-se *rima* como presença de sons semelhantes no final das palavras, tanto no fim dos versos, a *rima externa*, quanto no seu interior, a *rima interna*.

As rimas também recebem classificações de acordo com a extensão de seus sons: rima **toante**, aquela em que as palavras apresentam semelhança apenas na vogal tônica; e a rima **consoante**, em que os termos apresentam semelhança em suas vogais e consoantes finais.

A rima é o elemento que primeiro chama a atenção do aluno numa leitura de poemas, é por ela que o leitor é seduzido, para, depois, numa leitura orientada, desvendar outros aspectos e mistérios da plurissignificação.

Dependendo da forma como as rimas se distribuem no poema, temos a seguinte classificação: rimas cruzadas (ou alternadas), emparelhadas, interpoladas e rimas misturadas, no que se refere a seu posicionamento no final dos versos. Consideram-se ainda outras classificações: rimas agudas, graves ou esdrúxulas, conforme a acentuação da palavra em que se encontram; e rima rica ou rima pobre, conforme a quantidade maior ou menor dos fonemas que a constituem.

É preciso considerar, também, a contribuição dos efeitos sonoros da *aliteração* e da *assonância*. *Aliteração* é a repetição da mesma consoante ao longo de versos, estrofes ou de todo o poema. *Assonância* é o nome que se dá à repetição da mesma vogal dentro do texto.

Outro recurso de efeito sonoro é a *Repetição de palavras*. Trata-se de um recurso frequente. Quando ocorre sempre na mesma posição (início, meio ou final dos versos), chama-se *anáfora*. Já a *Onomatopeia*, outro recurso de efeito sonoro, é a palavra que evoca o som do objeto ou do ser nomeado.

No poema, também é frequente o emprego de figuras, dentre as quais, a metáfora ou comparação abreviada; a antítese e o paradoxo, construídos por oposição; a sinestesia que associa duas ou mais impressões sensoriais.

Bosi (1983) afirma:

Não se pode, sem forçar argumentos, negar a *intenção imitativa*, quase gestual, dos nomes de ruídos, as onomatopeias, nem o caráter *expressivo* das interjeições, nem ainda, o *poder sinestésico* de certas palavras que, pela sua qualidade sonora, carregam efeitos de maciez ou estridência, de clareza ou negrume, de visgo ou sequidão (...). A expressividade impõe-se principalmente na leitura poética, em que os efeitos sensoriais são valorizados pela repetição dos fonemas ou seu contraste (BOSI, 1983, p. 40).

Em Bosi (1983, p. 39), ainda se lê: “No poema, força-se o signo para o reino do som.” Ao lado das figuras de efeito sonoro, destaco a pontuação: dois pontos, vírgula e ponto e vírgula também contribuem para a cadência do ritmo, por representarem as pausas. As pausas não ocorrem por puro acaso, elas estão ligadas à significação: “Uma vírgula, um “e”, um branco no fim de verso, são índices de um pensamento que toma fôlego para potenciar o que já disse e chamar o que vai dizer” (BOSI, 1983, p. 100).

O poema a seguir foi escolhido para o trabalho em classe, uma vez que ilustra alguns aspectos apresentados nos parágrafos anteriores.

Ou Isto ou Aquilo⁹

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa

⁹ MEIRELES, 2012, p. 63

estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo . . .
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

A partir da leitura desse poema, os alunos observaram, primeiramente, a distribuição espacial do texto na folha; em seguida verificaram as estrofes e o número de versos. Na sequência, foi a vez das rimas, processo que os alunos assimilam com muita rapidez. Aos poucos, os alunos foram induzidos a observar outros efeitos sonoros produzidos pela repetição de sons no interior dos versos.

Levamos em consideração o número dos versos, ampliando a leitura do poema com a pergunta: Por que o poema foi composto em dísticos (estrofe composta por dois versos)? Associamos essa forma composicional ao tema do poema. Geralmente, quando estamos em dúvida, ficamos indecisos entre dois fatos ou duas opções, por isso a escolha por dísticos.

A opção pelo uso dos pronomes demonstrativos para intitular o poema aponta seu papel “coringa”, ou seja, sua possível substituição por outros substantivos, que representariam os dilemas do leitor. A identificação dos alunos com o poema foi imediata, pois a todo o tempo as situações do cotidiano exigem das pessoas tomadas de decisão. O tom de lamentação presente nos versos *É uma grande pena que não se possa estar/ ao mesmo tempo em dois lugares!* ilustra o desejo de não se fazer a escolha, mas, em vez disso, ficar com as duas opções.

O poema finaliza com os versos *Mas não consegui entender ainda/qual é melhor: se é isto ou aquilo*, reafirmando que a dúvida é intrínseca ao ser humano e é natural que os alunos-leitores também convivam com ela.

Voltando às características do gênero, em relação à forma composicional, além de o poema ocupar espacialmente a folha de um modo particular, há diferenças, em relação à forma, entre um poema e outro.

Começo pelos chamados poemas de forma fixa.

Alguns poemas são construídos em um padrão fixo determinante de sua estrutura. O mais conhecido, dentre eles, é o soneto, composto de catorze versos distribuídos em dois quartetos e dois tercetos. O soneto geralmente apresenta versos de dez ou doze sílabas e contém uma reflexão sobre um tema humanista ou filosófico.

Destaco também a quadra ou quadrinha, muito presentes na cultura popular oral, compostas de quatro versos. Há muitos outros. Cito alguns, sem me deter em explicações detalhadas: *Balada*, *Vilancete*, *Ode*, *Canção*, *Madrigal*, *Elegia*, *Idílio*, *Rondó* ou *Rondel*, *Epitalâmio* e *Haicai*.

As figuras de linguagem são protagonistas na construção do poema, porque ampliam os recursos de expressividade. São figuras de palavras, figuras de pensamento e figuras de construção.

Cabe fazer uma breve observação sobre o gênero em questão: algo que se faz presente no poema: a imagem. Proponho trabalhar com os alunos um gênero que, além de sonoro e ritmado, é também imagético. Cada signo articulado na teia do poema proporciona a construção de imagens. Nada é aleatório no poema firma BOSI (1983, p. 21) “O que é imagem no poema? Já não é, evidentemente, um ícone¹⁰ do objeto que se fixou na retina; nem um fantasma produzido na hora do devaneio: é uma palavra articulada.” Ainda em relação à imagem, o autor complementa:

A imagem final, a *imagem produzida*, que se tem do poema, a sua forma formada, foi uma conquista do discurso sobre a sua linearidade; essa imagem é figura, mas não partilha das qualidades formais do ícone ou do simulacro: procede de *operações* medidoras e temporais (BOSI, 1983, p. 28).

A partir do trabalho ordenado resultante das palavras, constrói-se a imagem e esse aspecto do poema está relacionado à imaginação. Ao imaginar e associar as palavras aos sons, cria-se a imagem. Assim, o poema adquire mais uma camada de sentido em direção à compreensão do todo. Já não vemos apenas as palavras grafadas no poema, o signo

¹⁰ Segundo o Dicionário Aulete, ícone (í.co.ne) s.m. 5. Ling. Sinal que apresenta relação de semelhança com o mundo exterior; 6. Ling. Na semiótica de Charles Peirce, um dos três tipos possíveis de signo, juntamente com o índice e o símbolo.

desaparece, provisoriamente, dando lugar à imagem sugerida. Cada criança ou adolescente, inserida na leitura do poema consegue, em níveis diferentes e a partir das associações, “ver” o signo se concretizar em objeto de existência real. Averbuk, (1982) sobre essa experiência do imagético adverte:

O “desvendamento” das imagens não significa, evidentemente, a paráfrase do poema, o que equivaleria a desfazer o próprio texto. Cabe aqui o trabalho de equivalências de sentidos, propostas em jogos em que ao professor compete orientar o aluno para outras criações (AVERBUK, 1982, p. 79).

E acrescenta ainda:

(...) a percepção, pela criança, de que existem muitas formas de dizer, de que o poeta pode aproximar realidades aparentemente distantes (pelas imagens, metáforas e outros processos) recupera para a criança um processo primitivo de combinação do real, que, de certa forma, [...] é muito próximo a ela (AVERBUK, 1982, P.79).

Para Bosi a intersecção entre imagem, pensamento e som é o que forma o cerne do poema, sua essência: o significado. “O significado aparece sob as espécies do nome concreto, ou da *figura* e é trabalhado pelos poderes da voz” (BOSI, 1983, p. 88).

Para Paz (1982, p. 129), “A imagem diz o indizível (...) a imagem pode dizer o que, por natureza, a linguagem parece incapaz de dizer.” Para o autor, recorremos normalmente às palavras para dizer o que precisamos dizer, e esse dizer pode ser explicado de outra forma, mudando-se as palavras “ Ou seja: um dizer que se pode dizer de outra maneira” , mas em relação à imagem não podemos fazer o mesmo, pois :

O sentido da imagem, pelo contrário, é a própria imagem: não se pode dizer com outras palavras. A imagem explica-se a si mesma. Nada, exceto ela, pode dizer o que quer dizer. Sentido e imagem são a mesma coisa. um poema não tem mais sentido que suas imagens (PAZ, 1982, p. 133).

Guimarães (1994) também aponta para a importância da imagem na compreensão do poema:

O discurso poético pouco demonstra por meio de palavras; as palavras funcionam de tal modo que o conjunto fornece uma imagem; o significado lógico dessa imagem é indefinido e visualmente ela é indefinida também. Nós mesmos temos de preencher o discurso vivo, com conhecimento e espírito criativo.” (GUIMARÃES, 1994, p.81).

Sendo assim, estabelecer relações entre os elementos de composição de um poema, dentro de sua forma composicional, seja de forma fixa ou não, e relacionar os níveis lexical, semântico, sintático e complementá-los com nossos conhecimentos, conforme sugere Guimarães (1994), é o que caracteriza o fazer poético e chama a atenção para sua complexidade e riqueza.

Não podemos nos esquecer de que o poema é um texto vocalizado que vem da tradição oral, situada no tempo pela sua duração: “No início era o verbo”; e também um texto que se constrói na transmissão oral. O discurso poético surgiu num contexto oral e por meio do oral constrói o ritmo, portanto a significação. Zumthor (1993) chama a atenção para a importância da voz :

É por isso que à palavra *oralidade* prefiro *vocalidade*. Vocalidade é a historicidade de uma voz: seu uso. Uma longa tradição de pensamento, é verdade, considera e valoriza a voz como portadora da linguagem, já que na voz e pela voz se articulam as sonoridades significantes (ZUMTHOR, 1993, p. 21).

Para que o poema transmita sua mensagem, seus efeitos de sentido, e para que suas imagens aflorem é preciso lê-lo em voz alta, ato a que os alunos não estão acostumados. Ler em voz alta causa estranhamento; estranhamento ao ouvir sua própria voz, vergonha dos colegas e do professor, medo de errar. Por isso, durante as oficinas de poemas, foram trabalhados diversos modos de leitura, partindo da silenciosa, até a performática para que os alunos compreendessem que o poema é um texto para ser vocalizado e que muito da sua compreensão só se completa com a leitura em voz alta. Para Zumthor (1993):

No texto pronunciado, não só pelo fato de sê-lo, atuam pulsões das quais provém para o ouvinte uma mensagem específica, informando e formalizando à sua maneira – o que Fonagy¹¹, num livro recente, chama, no sentido mais forte do termo, “estilo vocal”. No momento em que ela o enuncia, transforma em “ícone” o signo simbólico liberado pela linguagem (...)” (ZUMTHOR, 1993, p. 20).

Segundo o autor, quando o texto é transmitido cantado ou recitado, seja improvisado ou memorizado, é a voz por si só que lhe confere autoridade; se o texto está escrito, num livro por exemplo, e o poeta ou o intérprete o lê, a autoridade está no livro. Porém, mesmo

¹¹ Fonagy, I. 1983, *La Vive Voix*, Paris.

estando o texto num elemento fixo, não se pode “eliminar a predominância do efeito vocal”. Trata-se de um gênero complexo. Todo o trabalho da arte poética demandado em sua criação não estaria finalizado, se não fosse arrematado pela leitura em voz alta, pela sua declamação:

É a voz e o gesto que propiciam uma verdade; são eles que persuadem. As frases sucessivas que são lançadas pela voz, e que parecem unidas somente por sua conexão, entram progressivamente no fio da escuta, em relações mútuas de coesão. A coerência última conseguida pela obra é um dom do corpo. Na hora em que, na performance, o texto composto por escrito se torna voz, uma mutação global o afeta, e, enquanto se prossiga nessa audição e dure essa presença, modifica-se sua natureza (ZUMTHOR, 1993, p. 165).

Para levar o aluno a compreender que o sentido completo do poema ocorre da e pela declamação, foi necessário o contato com exemplos concretos e com exercícios de leitura que envolvessem a classe toda. Uma das leituras que contemplou muito bem esse “acabamento” do poema pela voz foi a leitura do poema “Trem de ferro”, de Manuel Bandeira. No primeiro momento, o da leitura silenciosa, foi falha a compreensão, principalmente a da primeira estrofe, mas a partir da leitura em voz alta, o poema se desvendou. Esse foi apenas um exemplo, as demais experiências de leitura em relação à sonoridade, ao ritmo e à criação das imagens serão descritas na sequência das oficinas e observados seus reflexos na análise do *corpus*.

CAPÍTULO 3- APRESENTAÇÃO DA PROPOSTA DIDÁTICA APLICADA EM SALA

Os poemas

Os poemas são pássaros que chegam
não se sabe de onde e pousam
no livro que lê.
Quando fechas o livro, eles alçam voo
como de um alcapão.
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 maravilhoso espanto de saberes
que o alimento deles já estava em ti.

(Mário Quintana¹²)

Este capítulo apresenta a pesquisa desenvolvida, assim como seus objetivos gerais e específicos. Descreve a metodologia, os participantes, o contexto de aplicação das atividades e, por fim, relata as atividades desenvolvidas.

3.1 Metodologia

Para a realização deste trabalho, a coleta de dados ocorreu por meio de observação, análise de documentos produzidos pelos alunos pesquisados, pela interação entre pesquisador/pesquisado (professor-pesquisador/aluno) e pesquisador e objeto (professor-pesquisador e produção discente: poemas).

A pesquisa possibilitou uma intervenção pedagógica, pois favoreceu a adaptação das atividades conforme as necessidades apresentadas pelos pesquisados. Ressalto que o *processo*

¹² QUINTANA, 2014, p. 92

nessa pesquisa foi considerado de extrema importância e não, apenas, os *resultados*. O corpus utilizado para as análises é apresentado em anexo a este trabalho,

A sequência de atividades aplicada apresenta dois núcleos principais: o primeiro, a leitura de poemas; e o segundo, a escrita de poemas. A inspiração para a estratégia da aplicação parte de Dolz e Schneuwly (2011) e orienta-se também, pelos estudos de Jolibert (1994).

A pesquisa foi desenvolvida no horário regular de aula dos alunos. A carga horária para a área de linguagens – Língua Portuguesa- é de seis aulas semanais de 50 minutos cada uma. O tempo destinado às atividades com alunos para a realização da pesquisa foi de 1/6 (um sexto) das aulas.

Uma das seis aulas semanais de Língua Portuguesa é, atualmente, destinada ao “Projeto de Leitura” da escola Estadual Felipe Cantusio. Nas aulas de leitura, o professor trabalha com títulos disponíveis na biblioteca da escola, ou que eventualmente os alunos venham a adquirir, e, ainda, com textos de gêneros variados sugeridos por ele ou sugeridos pela equipe docente, sempre com foco nas estratégias de leitura para ampliar a competência leitora dos alunos.

Foi, portanto, por meio do “Projeto de Leitura”, que tive a possibilidade de realizar o trabalho com o poema, uma vez que esse gênero, em 2018, não estava previsto na Matriz de Avaliação do Estado de São Paulo.

Todo o trabalho de leitura e escrita voltado ao gênero poético foi devidamente autorizado e incentivado pela equipe gestora da escola: direção, vice-direção e coordenação. Por envolver alunos menores de idade, também houve o encaminhamento do projeto ao Comitê de ética em Pesquisa com Seres Humanos e obteve parecer¹³ aprovado.

3.2 A sequência de atividades e os gêneros textuais

Os Parâmetros curriculares Nacionais (PCNs), em consonância com o ensino de gêneros proposto pelos teóricos Joaquim Dolz e Bernard Schneuwly, orientam que o ensino dos gêneros textuais deve ocorrer por meio de uma sequência didática, conforme aqueles autores:

é o conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito. [...] e tem a finalidade de ajudar o aluno a dominar um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar

¹³ Parecer número 3.459.615

de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação (2011, p. 82-83).

Partindo dessa conceituação, os PCNs orientam o trabalho do professor na mesma direção:

Módulos didáticos são sequências de atividades e exercícios, organizados de maneira gradual para permitir que os alunos possam, progressivamente, apropriar-se das características discursivas e linguísticas dos gêneros estudados, ao produzir seus próprios textos (PCN, 1998, p.88).

Dolz e Schneuwly (2011), partem do pressuposto vygotskyano de que a aprendizagem ocorre de forma interacionista. Para Vygotsky (1934, p. 88) apud Dolz e Schneuwly, “a aprendizagem pressupõe uma natureza social específica e um processo por meio do qual as crianças ascendem à vida intelectual daqueles que as cercam.” Assim, o desenvolvimento na idade escolar se torna possível devido ao ensino e à aprendizagem intencionais, dos quais participam o professor e seus alunos. Os autores concordam que tanto a *aprendizagem incidental*, aquela que ocorre no curso da realização de uma ação, quanto a *aprendizagem intencional*, na qual o sujeito está implicado numa situação que visa a um efeito, são consideradas construções sociais.

A aprendizagem intencional é aquela que se realiza num ambiente institucional como o escolar. Os autores reconhecem que as práticas de apropriação da linguagem iniciam-se, primeiramente no ambiente familiar, mas determinadas práticas, especialmente aquelas que dizem respeito à escrita e ao oral formal, são realizadas, na nossa sociedade, numa instituição escolar com a mediação do professor. Sendo assim, eles consideram a cooperação social o fator mais importante das transformações e das progressões que ocorrem.

Uma vez que a cooperação social está no centro da aprendizagem, as práticas da linguagem ocorrem mediante uma interação social. Portanto, os autores abordam o *interacionismo social* no qual “a consciência de si e a construção das funções superiores são estreitamente dependentes da história de relações do indivíduo com sua sociedade e da utilização da linguagem.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.39).

Eles apontam duas formas de interacionismo, a saber: *interacionismo subjetivo* e *interacionismo instrumental* como formas de estratégias didáticas. O interacionismo *subjetivo* é uma teoria sócio-cognitiva centrada em contextos de interação, de trocas verbais e de atividades de construção conjunta, portanto, consideradas situações de comunicação

“naturais”. Nesse contexto, ficam em segundo plano as intervenções “artificiais”, aquelas intencionais e ditadas pelo meio social.

Em relação à segunda abordagem, a do *interacionismo instrumental*, são levadas em consideração as relações ensino-aprendizagem e os diferentes instrumentos construídos para permitir mudanças e transformações dos comportamentos. Essa segunda abordagem considera as relações sociais do ensino- aprendizagem, o local social em que se realizam – a escola -, e o papel do professor durante o processo, conforme observam Dolz e Scheneuwly:

Uma teoria social do ensino-aprendizagem enfoca as influências sociais a que os alunos estão submetidos, ao mesmo tempo em que leva em conta as características do lugar social no qual as aprendizagens se realizam: a escola. (...). Ela analisa as intervenções intencionais dos professores em função de um projeto, distinto da esfera cotidiana de experiência do aluno, e estuda não só os ajustes prospectivos para assegurar a continuidade das aprendizagens, mas sobretudo o efeito dos ajustes prospectivos, em função do modelo buscado, das novidades introduzidas e do pré-enquadre proposto (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.40- 41).

E assim, ao considerar a abordagem do interacionismo instrumental que valoriza a importância das práticas sociais no ensino aprendizagem e a influência intencional do professor para proporcionar a progressão do aluno, justifica-se a utilização da sequência didática principalmente por ser estratégica para o ensino dos gêneros de texto.

Uma vez que a sequência didática está relacionada ao ensino dos gêneros, cabe observar como a noção de gênero é concebida pelos autores:

Em outro texto (Schneuwly, 1994), desenvolvemos a ideia metafórica do gênero como (mega-) instrumento para agir em situações de linguagem. Uma das particularidades deste tipo de instrumento – como de outros, aliás- é que ele é constitutivo da situação: sem romance, por exemplo, não há leitura e escrita de romance. Sem dúvida, esta é uma das particularidades do funcionamento da linguagem em geral. [...] A mestria de um gênero aparece, portanto, como co-constitutiva da mestria de situações de comunicação (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.44).

Os autores partem da perspectiva bakhtiniana de gênero discursivo (caracterizado por conteúdo temático, forma composicional e estilo), quando consideram que o gênero é composto por três *dimensões essenciais*:

- 1) conteúdos que são (que se tornam) dizíveis através dele; 2) a estrutura (comunicativa) particular dos textos pertencentes ao gênero; 3) as

configurações específicas das unidades de linguagem, que são sobretudo traços da posição enunciativa do enunciador, e os conjuntos particulares de sequências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.44).

Não basta compreender as dimensões essenciais do gênero para se aplicar uma sequência didática que, efetivamente, cumpra a finalidade de levar o aluno a dominar um gênero pouco conhecido; faz-se necessário levar o aluno a aproximar-se da estrutura base do gênero, por meio da sequência didática.

A estrutura de base de uma sequência didática é composta por: *apresentação da situação, produção inicial, módulos e produção final*.

A *apresentação da situação* é o momento em que o professor apresenta aos alunos o projeto de comunicação que será realizado. Para os autores, “a apresentação da situação é o momento em que a turma constrói uma representação da situação de comunicação e da atividade de linguagem a ser executada.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p.84).

É nesse momento que o gênero a ser trabalhado deve ficar bem definido para a turma, assim a apresentação da situação comporta duas dimensões. A primeira diz respeito ao projeto a ser desenvolvido, os autores sugerem que sejam feitas algumas questões para que fique clara a situação de comunicação na qual devem agir. As perguntas sugeridas são: *Qual é o gênero que será abordado? A quem se dirige a produção? Que forma assumirá a produção? e Quem participará da produção?* A segunda dimensão refere-se aos conteúdos temáticos dos textos a serem produzidos.

A segunda parte da estrutura de base da sequência didática diz respeito à primeira produção. É na produção inicial em que o aluno tem seu primeiro encontro com o gênero, isto é, o momento em que indica sua hipótese a respeito do que vai ser estudado. Os autores lembram que nem sempre a produção inicial equivale a uma produção completa, trata-se da obtenção de um diagnóstico que permitirá ao professor conhecer as capacidades de que o aluno já dispõe a respeito do gênero em questão. Para Dolz e Shneuwly, (2011, p. 86), “É assim que se definem o ponto preciso em que o professor pode intervir melhor e o caminho que o aluno tem ainda a percorrer.” A primeira produção é entendida como um momento de observação que permite ao professor fazer as modificações necessárias, a fim de melhorar a sequência proposta, conforme nos orientam os autores:

A análise das produções orais ou escritas dos alunos, guiada por critérios bem definidos, permite avaliar de maneira bastante precisa em que ponto está a classe e quais são as dificuldades encontradas pelos alunos.(DOLZ; SCHNEUWLY,2011, p. 87).

As dificuldades apresentadas na primeira produção são trabalhadas nos módulos. É por meio deles que os alunos adquirem progressivamente conhecimentos sobre o gênero em estudo. Nos módulos, devem ser trabalhados problemas de níveis diferentes, no que diz respeito à produção de textos escritos e orais. Devem-se variar as atividades, ou seja, os modos de trabalho. E, ainda, capitalizar as aquisições, pois os alunos aprendem a falar sobre o gênero estudado. Desta forma:

Eles adquirem um vocabulário, uma linguagem técnica, que será comum à classe e ao professor, mais do que isso, a numerosos alunos fazendo o mesmo trabalho sobre os mesmos gêneros (DOLZ; SCHNEUWLY,2011, p. 89).

Os módulos são construídos de modo adaptado às necessidades dos alunos e cada módulo deve servir base para o seguinte, a fim de ampliar a aprendizagem gradualmente.

A estrutura base da sequência didática / de atividades traz, como último elemento, a *produção final*. “A sequência é finalizada com uma produção final que dá ao aluno a possibilidade de pôr em prática as noções e instrumentos elaborados separadamente nos módulos.” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2011, p. 90).

A sequência de atividades foi a base do trabalho com poemas em sala de aula, com algumas adaptações que julguei necessárias. Chamarei *oficinas* o que os autores denominam *módulos* e Jolibert (1994), *canteiros*.¹⁴ A respeito da primeira produção, a escrita individual inicial, também houve modificação. Parti primeiramente da produção coletiva de quadrinhas, para depois passar às produções individuais, conforme se verificará mais adiante.

Antes de passar para a sequência de atividades utilizada neste trabalho, atento para um ponto enfatizado por Dolz e Schneuwly que diz respeito à apresentação de um *projeto de comunicação* que será realizado “verdadeiramente” na produção final. Antes de iniciar a sequência didática, os autores, como já foi dito, comentam a importância de apresentar o projeto aos alunos. Do mesmo modo, Jolibert (1994) orienta a oferecer às crianças uma

¹⁴ A palavra “chantier” do original francês pode ser traduzida tanto por “canteiro”, quanto por “oficina”.

situação real de produção. Desta forma, a atividade não se torna cansativa porque fará sentido para os alunos.

É importante que o aluno compreenda, a partir da explicação do projeto, que a prática da escrita não está a serviço da escola ou do professor, mas trata-se de uma prática social na qual ele é agente, conforme Bazerman (2011):

Não apenas as grandes figuras históricas se inscreveram nas páginas da história que expressam agência através da escrita. Cada vez que compartilhamos nossos pensamentos numa carta para um amigo; fazemos um pedido numa carta comercial; expressamos nosso ponto de vista numa carta ao editor, somos agentes em nossos próprios interesses (BAZERMAN, 2011, p. 12).

Assim, a primeira conversa com os alunos, antes de iniciar as atividades da sequência didática, teve o propósito de apresentar os objetivos dos trabalhos. Foram comentadas as oficinas de leitura e produção de poemas, que culminariam – como, de fato, ocorreu-, na produção de poemas para um e-book de autoria dos alunos da classe. Uma das finalidades era conscientizar os alunos sobre a sua importância como agentes de práticas sociais que podem mudar uma realidade e afirmar seu valor como agentes autores. Dessa forma, acredito ter sido possível desmistificar a escrita ligada exclusivamente à escolarização e à avaliação/aprovação do professor, para obter uma nota. A escrita deve ser praticada na escola com a clareza de que se trata de uma prática social. Para Bazerman (2011):

Assim, da grande agência das figuras históricas ao nosso mero preenchimento de um formulário médico para facilitar nosso tratamento, a escrita nos ajuda a tornar real e forte nossa presença num mundo social em que asseveramos nossas necessidades e nosso valor (BAZERMAN, 2011, p. 13).

O poema, assim como outros gêneros textuais, tem condições de dar voz aos alunos que, muitas vezes, não se veem agentes. É fundamental o trabalho do professor como agente de letramento; “é na sala de aula que os educadores de letramento têm a oportunidade de trabalhar e de contribuir para o crescimento e o desenvolvimento da maioria dos membros da sociedade” (BAZERMAN, 2011, p. 9).

3.3 Objetivos da sequência didática

Os objetivos gerais da sequência didática foram:

- Ampliar o letramento literário;
- Favorecer a progressão do leitor;
- Proporcionar o contato dos alunos com o gênero poético;
- Estimular o imaginário;
- Conhecer a produção de alguns poetas brasileiros e despertar o interesse e a autonomia, para que os alunos pesquisem outros poetas e poemas, além dos apresentados nas oficinas;

Os objetivos específicos da sequência didática foram:

- Aprender a ler de forma não linear, mas em camadas, como deve ocorrer no caso dos poemas;
- Compreender que o poema em versos apresenta uma forma particular de ocupação da página;
- Conhecer e reconhecer as diferentes formas de disposição gráfica do gênero poético
- Construir competências linguísticas necessárias para reconhecer as características do gênero poético e empregá-las nas próprias produções;
- Aprender a comunicar-se por meio do gênero poético;
- Compreender que, no poema, prevalece a função poética da linguagem, ou seja, é na poesia que a função poética se sobrepõe às demais funções da linguagem (JAKOBSON, 2010, p. 132)
- Desenvolver a escrita de poemas;
- Observar as especificidades do gênero poético: a função social; espaço de circulação e os suportes utilizados;
- Edição e organização de um e-book;
- Promover a circulação dos poemas discentes na comunidade escolar.

3.4 Contexto de aplicação da sequência didática: perfil da sala

A sequência didática condutora deste trabalho foi realizada com os alunos do 7º ano B que, no decorrer da pesquisa, passaram a ser 8º B, devido à passagem dos anos 2018-2019 da Escola Estadual Felipe Cantúcio, localizada na cidade de Campinas SP. A escola foi construída em 1961, em comemoração ao Cinquentenário do Curtume Cantúcio S/A -1911-1961. Foi concebida para alfabetizar e atender aos filhos dos trabalhadores que se instalavam no novo bairro, Parque Industrial, bairro da Região Sul de Campinas, tendo ao norte o jardim Miranda; à leste, o bairro São Bernardo; à sudoeste, a Cidade Jardim e a Rodovia Anhanguera; à sudeste, a Avenida das Amoreiras. A escola localiza-se em um corredor de acesso ao centro da cidade e, sendo assim, atualmente, a grande maioria dos alunos não reside no bairro em que ela está inserida, mas vem de diferentes bairros da periferia de Campinas.

A escola Felipe Cantúcio contempla dois segmentos de ensino: o Ensino Médio é oferecido no período da manhã e o Ensino Fundamental de nove anos, no período da tarde. Há três classes de 7º ano na escola, que posteriormente viraram 8º ano, sendo que, em duas classes, 7ª A e 7º B, as aulas são ministradas por mim, enquanto a terceira classe, 7º C, tem aulas ministradas por outra professora.

A pesquisa foi realizada com a classe do 7º ano B por ser uma classe que venho acompanhando desde o 6º ano e cujo trabalho avança mais facilmente devido ao vínculo e laços afetivos que construímos e, também, porque a classe já estava habituada ao “Projeto de Leitura”. Ter aula de leitura uma vez por semana, dentro da carga horária de Língua Portuguesa, já era esperado pelos alunos. Não precisei partir do zero para implementar as aulas de leitura, eles já estavam acostumados desde o sexto ano, assim, dei continuidade, introduzindo o trabalho com o poema, gênero que foi muito bem recebido pelos alunos.

A turma era composta inicialmente por 33 alunos, sendo que dois deles fizeram matrícula, mas não frequentaram. Após o recesso escolar, em julho de 2018, houve a transferência de dois outros alunos, portanto, no segundo semestre de 2018, a sala era composta de 29 alunos regularmente matriculados, com idade entre 12 e 13 anos. No ano de 2019, os alunos passam a configurar o 8º ano B e a sala era composta por 36 alunos ativos, devidamente matriculados sendo que, no decorrer do ano letivo, houve a transferência de seis alunos; portanto, o trabalho, ao final de 2019, contou com 30 alunos com idades entre 13 e 14 anos, devidamente matriculados.

3.5 A escolha dos poetas

Para desenvolver um trabalho com a leitura de poemas é necessário ter acesso aos livros. O primeiro passo foi consultar o acervo da biblioteca da Escola Felipe Cantúcio para saber quais e quantos livros do gênero a escola possuía. Dada a escassez de livros e a pouca quantidade deles, decidi preparar uma coletânea de poemas e levá-la para os alunos. Os poemas foram digitados e colados em folhas coloridas, cada cor representava um poeta.

Os poemas foram apresentados, no primeiro momento, dentro caixas, denominadas caixas de poemas¹⁵. O nome “caixa de poemas” sugere um simbolismo, pois remete à caixa surpresa e à caixa de presente; a algo que cria uma expectativa sobre o seu conteúdo. A intenção era realmente presentear os alunos com poemas, uma vez que esse gênero textual era, para a maioria deles, desconhecido ou associado à infância, a quadrinhas e cantigas, e à atividade oral. Efetivamente, os alunos não possuíam conhecimento sobre o gênero.

Faz-se necessário esclarecer a escolha de determinados poetas e poemas, em vez de outros. Como um dos objetivos era ampliar o letramento literário dos alunos e, ao mesmo tempo, fazer a progressão leitora, parti da valorização da literatura brasileira privilegiando escritores brasileiros. As caixas continham poemas de quatro criadores modernistas: Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Vinícius de Moraes e Mario Quintana. Posteriormente, no decorrer da sequência didática, foram incluídos Carlos Drummond de Andrade e o contemporâneo José Paulo Paes.

Cecília Meireles figura entre os poetas escolhidos para este trabalho devido a sua particular sensibilidade poética que transita entre o “efêmero” e o “eterno” e sua técnica e apuro formal. Poemas escritos observando esse apuro formal contribuem com a formação das primeiras noções de texto poéticos para alunos que não têm familiaridade com o gênero.

Manuel Bandeira em *Apresentação da Poesia Brasileira*, apud Goldstein e Barbosa (1982) em *Literatura Comentada*, aponta :

O que logo chama a atenção nos poemas Cecília Meireles é a extraordinária arte com que são realizados. Nos seus versos se verifica mais uma vez que nunca o esmero da técnica, entendida como informadora e não simples decoradora substância, prejudicou a mensagem de um poeta. Sente-se que Cecília Meireles está sempre empenhada em atingir a perfeição, valendo-se para isso de todos os recursos tradicionais ou novos (GOLDSTEIN, BARBOSA, 1982, p. 98) .

¹⁵ Ver foto nos anexos

Muitos dos poemas que compuseram a caixa que continha os poemas de Cecília Meireles foram extraídos de seu livro *Ou isto ou aquilo*, principalmente por encantar crianças e leitores de todas as idades, por meio da sonoridade e da sinestesia - combinação de duas ou mais sensações - além das imagens que emanam dessa captação sensorial ou dos efeitos visuais que o poema venha a despertar nos leitores. Para as autoras:

A consciência de que a vida é fugaz e passageira conduz a poetisa à descrição do real, captado através de impressões sensoriais. Outras vezes, leva-a a questionar o plano material do mundo, ansiando misticamente por outro tipo de realidade, perene e imutável, ou ainda, a refugiar-se no tempo subjetivo do sonho, da evasão. Em suma, a poesia ceciliana polariza-se entre o efêmero e o terno (GOLDSTEIN, BARBOSA, 1982, p. 99).

Bosi (1975) afirma que “Cecília foi escritora atenta à riqueza do léxico e dos ritmos portugueses, tendo sido o poeta moderno que modulou com mais felicidade os metros breves” (BOSI, 1975, p.513).

Diante de todas essas características e qualidades observadas na produção poética de Cecília Meireles, selecionei parte de sua obra como exemplo para a formação de base dos alunos. Entendi que, numa primeira aproximação, sua poesia não podia deixar de ser apresentada.

O segundo poeta a ser incluído na dinâmica das caixas foi Manuel Bandeira. Pela importância de sua obra para a literatura brasileira e porque o poeta percorre um caminho de transição entre produções de características crepusculares, com postura intimista, do início do século XX, ao universo modernista das décadas seguintes. Essa transição entre Simbolismo e Modernismo recebeu várias denominações: Crepuscularismo, Pós-Simbolismo ou Penumbismo.

Os primeiros livros de Bandeira *A cinza das horas* (1917), *Carnaval* (1919) e *O ritmo dissoluto* (1924), apresentam composições com características do universo penumbista, devido ao seu contato com a poesia simbolista de língua francesa, mas de forma gradual, apontam inovações na direção modernista. Traços modernistas já são observados nas primeiras produções bandeirianas; segundo Goldstein (1983), esses traços se fazem presentes no ritmo (deslocamento e acento); no nível fônico (assonâncias, aliterações e rimas toantes sobrepondo-se às rimas consoantes) e na temática (tom irônico, metalinguagem, aceitação e transfiguração do cotidiano). Já Bosi (1975) destaca o trabalho do poeta com o verso livre:

O esforço de romper com a dicção entre parnasiana e simbolista de Cinza das horas foi plenamente logrado enquanto fez de Bandeira um dos melhores poetas do verso livre em português, e, a partir de *O ritmo dissoluto*, talvez o mais feliz incorporador de motivos e termos prosaicos à literatura brasileira (BOSI, 1975, p. 407).

E é devido as essas inovações de caráter modernista que o poema de Bandeira aproxima-se do aluno leitor. A variação métrica, o tom irônico, a aceitação e transfiguração do cotidiano, os termos prosaicos, a presença do biográfico e o compromisso com a realidade (após a publicação de *Libertinagem*, em 1930) colaboram para que haja uma identificação das vivências pessoais dos alunos com o poema. O texto poético, aos poucos, salvo os níveis de autonomia leitora de cada aluno, mostra-se um texto possível, inteligível e próximo.

O terceiro poeta a ter poemas incluídos na caixa de poemas foi Vinícius de Moraes, poeta amante das palavras e da canção popular brasileira, dedicou um de seus livros às crianças: *A arca de Noé*. A justificativa para tal escolha está, antes de tudo, na riqueza da obra, principalmente no que esse refere à sonoridade e aos ritmos, obra que desperta imediata empatia nos leitores jovens e que encanta pela temática. O livro inicia-se com o poema homônimo ao título da obra, retomando o dilúvio bíblico que teria destruído tudo o que havia no mundo, exceto a arca construída por Noé. Passado o dilúvio, surge um cenário alegre povoado de aminias. Segundo Goldstein (2013, p.16-21) “A temática e os recursos expressivos de *A Arca de Noé* propõem jogos imaginativos e sonoros que seduzem o leitor em formação.”

A quarta caixa foi contemplada com poemas de Mário Quintana. Das várias características de sua obra destaco aqui o lado bem humorado de sua poesia e a temática da fantasia, do mundo imaginário. Temática também recorrente nas criações discentes: sonhos, estar em outros planetas, imaginar como querem estar no futuro, etc.

Em relação ao lado bem-humorado da poesia de Quintana, escreve Zilberman (1982) “O humor presente na obra de Mário tem características peculiares. Estas podem ser sintetizadas no seguinte aspecto: sem ser agressivo, ele é simplesmente demolidor.”. Já em relação à temática da fantasia, Zilberman explica:

A fantasia, por sua vez, se amalgama a um mundo imaginário, composto como um mosaico, porque, nele, comparecem resíduos de distinta procedência. Lembranças da infância, sonhos de “viagens futuras”, seres fantásticos e personagens criadas por ele povoam-no e motivam imagens multiformes que se sucedem em sua obra.”(ZILBERMAN, 1982, p. 99).

Outro poeta selecionado para ser lido nas oficinas, embora não inicialmente, no primeiro contato com os poemas (dinâmica das caixas de poemas), foi José Paulo Paes. Indispensável dada alta qualidade de sua obra poética. José Paulo Paes vem trazer o humor a alegria do lúdico, do desafio dos jogos poéticos do tom desafiador e de superação que motiva quem participa de um jogo para a leitura em sala de aula.

O autor escreve, primeiramente, tendo em vista o público infantil e juvenil o que facilita muito o trabalho do professor que leciona no ensino fundamental anos finais, como este caso. Isso não significa que o conteúdo de seus poemas seja simplista e facilitado. Segundo Gebara (2012, p. 51), “Desde a estreia, fica claro que o poeta utiliza nesses textos os mesmos recursos da sua poesia para adultos: a ironia, a sátira, a exploração do signo e das características constitutivas da língua.”

Mais adiante Gebara (2012) reforça a preocupação e respeito do poeta, ao destinar parte de sua obra ao público infantil e juvenil como podemos notar:

A atitude do poeta, evidencia o respeito com que trata “gente pequena” – capaz de entender os deslocamentos criados no texto. Assim não aparecerão em seus poemas imagens óbvias, léxico facilitado, recursos rítmicos simples, nem tampouco temas politicamente corretos. Sua proposta busca o lúdico, a brincadeira aliada à surpresa.

Os traços estilísticos poderão indicar procedimentos de um fazer poético, tal como regras de um jogo promovido, agora, dentro do universo linguístico (GEBARA, 2012, p. 51).

Tento em vista sempre o letramento literário, a progressão leitora e a autonomia do leitor, decidi, depois das leituras dos poetas acima citados, incluir na última oficina de leitura, alguns poemas de Carlos Drummond de Andrade.

Numa dinâmica diferente da utilizada com as caixas e com os poemas de José Paulo Paes, que será melhor descrita no relato das oficinas, os alunos puderam conhecer aquele que, segundo afirmou Bosi (1975, p. 490) em sua *História Concisa da Literatura Brasileira* foi “O primeiro grande poeta que se afirmou depois das estreias modernistas.” Os alunos não poderiam ser privados de ter um contato com a poesia drummondiana, antes de a estudarem com mais detalhes, no Ensino Médio.

Finalizo a justificativa da escolha de Carlos Drummond de Andrade com as palavras de Bosi (1975):

Na verdade, desde Alguma Poesia foi pelo prosaico, pelo irônico, pelo anti-retórico que Drummond se afirmou como poeta congenialmente moderno. O

rigor da sua fala madura, lastreada na recusa e na contestação, assim como o fizera homem de esperança no momento participante de *A Rosa do Povo*, o faz agora homem de um tempo reificado até à medula pela dificuldade de transcender a crise de sentido e de valor que rói a nossa época, apanhando indiscriminadamente as velhas elites, a burguesia afluenta, as massas (BOSI, 1975, p. 495).

Quanto à escolha de poemas, a proposta foi partir dos clássicos – no sentido de poetas oficialmente reconhecidos-, uma vez que os alunos não os conheciam, nunca tinham entrado em contato com eles, porque a leitura de poemas não fazia parte do seu repertório. Era preciso dar-lhes a oportunidade de conhecer nossa cultura literária.

Entendendo a importância de formar leitores aptos a todo o tipo de texto, por que não começar por aqueles que têm muito a nos dizer, uma vez que estão inseridos no cânone, favorecem a fruição estética e proporcionam prazer? Segundo Calvino (2009):

Os clássicos são aqueles livros que chegam até nós trazendo consigo as marcas das leituras que precederam a nossa e atrás de si os traços na cultura ou nas culturas que atravessaram (ou mais simplesmente na linguagem ou nos costumes) (CALVINO, 2009, p.11).

Para Jouve (2002, p.147) “uma obra passa para a posteridade quando é capaz de responder a outras questões além daquelas que eram postas na época de sua criação.” Para complementar, recorro mais uma vez a Calvino (2009, p. 11) que afirma: “um clássico é um livro que nunca terminou de dizer aquilo que tinha para dizer.”.

Conhecer os poemas foi uma experiência de descoberta, os alunos atribuíram sentido a essa leitura com a qual se comunicam de uma maneira muito diferente das narrativas que estavam acostumados a ler.

Ainda sobre a seleção das leituras, diz Paulino (1992, p. 81) “a leitura dos textos de boa qualidade não precisa ser uma prática sectária e aristocrática, da qual se acham excluídas milhões e milhões de pessoas.” O aluno da escola pública, como já foi dito, é o que mais precisa desse cuidado com as escolhas literárias; com o que lhes é oferecido, porque fora do ambiente escolar, raramente terá acesso. Temos de valorizar, obviamente, o que o aluno lê, mas, como escola, precisamos oferecer o outro lado da cultura que ele ainda desconhece e garantir-lhe o direito à literatura e ao poema.

Os nomes das criações que compuseram as “Caixas de Poemas” seguem listados aqui e, na íntegra, constituem parte dos anexos deste trabalho.

Poemas da Caixa 1 - Cecília Meireles: *Ou isto ou aquilo, Motivo, Encomenda, De que são feitos os dias? Retrato, Bailarina, Colar de Carolina, Leilão de Jardim, As meninas, As duas velhinhas, O vestido de Laura, a Língua do NHEN.*

Poemas da Caixa 2 – Manuel Bandeira: *Na rua do sabão, Irene no céu, Andorinha, O Bicho, Os Sinos, Trem de Ferro, Canção do Vento e da minha vida, Namorados*

Poemas da Caixa 3- Vinícius de Moraes: *A arca de Noé, Corujinha, As abelhas, As borboletas, O leão, O pato, O elefantinho, O relógio, A casa, A Pulga.*

Poemas da Caixa 4- Mário Quintana: *Do Sonho, Bilhete, Mentiras, Hoje é outro dia, Diálogo, Fosse o mundo um paraíso, canção Ballet, Nunca, Esperança, Canção de inverno, Família desencontrada, A rua dos cataventos, Os poemas, Poeminha do contra.*

3.6 Descrição das oficinas que constituíram a sequência didática

Oficina 1- Caixa de poemas: o primeiro contato com o gênero.

Oficina 2- Mural de Poemas.

Oficina 3- Conhecendo poetas e poemas I.

Oficina 4- Conhecendo poetas e poemas II.

Oficina 5- Conhecendo poetas e poemas III.

Oficina 6- Conhecendo poetas e poemas IV.

Oficina 7- Leitura de poemas de José Paulo Paes.

Oficina 8- Versos, Estrofes, Rimas e Ritmos.

Oficina 9 – Quadrinhas.

Oficina 10- Encontro com os poemas.

Oficina 11- Verificação da organização do gênero.

Oficina 12- Atividade de pesquisa.

Oficina 13- Elaboração de murais de poemas.

Oficina 14- Criação de poemas: primeira produção.

Oficina 15- Reescrita da primeira produção.

Oficina 16- Escrita de poemas com palavras indutoras para autoexpressão¹⁶.

Oficina 17- Poema com estrutura de texto dominante¹⁷.

¹⁶ Expressão utilizada por JOLIBERT, J. e colaboradores. *Formando Crianças produtoras de textos*. Trad. Walkiria M. F. Settineri, Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994. volume II

¹⁷ Idem.

Oficina 18- Organização de Varal Poético.

.....
Devido ao término o ano letivo de 2018, houve uma pausa e as oficinas foram retomadas no ano seguinte, 2019.

Oficina 19- Leitura de poemas com foco nos efeitos de sentido pelo predomínio de conotação ou denotação; metáfora, comparação, hipérbole, ironia.

Oficina 20- Conhecendo poemas e poetas V.

Oficina 21- Roda de leitura: poemas de Carlos Drummond de Andrade.

Oficina 22- Escrita de poemas: retomada dos três temas já trabalhados e das estratégias de escrita das oficinas 16 e 17.

Oficina 23- Escrita de poemas com dois quartetos.

Oficina 24- Produção de poemas com estrutura de texto livre.

Oficina 25- Passando a limpo: revisão final dos poemas e entrega dos poemas para montagem do e-book.

3.7 Relato das atividades desenvolvidas ao longo das oficinas

Oficina 1 - Caixa de Poemas

Os alunos foram organizados em 4 grupos e cada um desses grupos recebeu uma caixa com poemas. Cada caixa continha poemas de um autor, como já citado: caixa 1-Cecília Meireles, caixa 2- Manuel Bandeira, caixa 3- Vinícius de Moraes, caixa 4-Mário Quintana

Na primeira oficina, os alunos tiveram o contato inicial com os poemas, leram vários e escolheram aquele que mais lhes agradou para ler para toda a classe. Na sequência, houve uma conversa sobre o gênero que estava nas caixas. Foram feitas as seguintes perguntas:

a) Qual é o gênero que está na caixa?

Como respostas, obtive: *não sei*; *música*; um aluno, muito timidamente, respondeu “*poema*”; outros o acompanharam na resposta.

b) Como sabem que se trata de poemas?

Alguns disseram não ter certeza de que eram poemas, a maioria ficou em silêncio.

c) Qual a temática dos poemas que leram? Os poemas falam sobre quais temas?

Os alunos responderam que os poemas falavam de animais, pessoas, sentimentos, objetos.

d) Vocês têm o hábito de ler poemas?

Nenhum aluno respondeu afirmativamente.

e) Alguém da família tem o hábito de ler poemas?

Um aluno respondeu que a mãe lia poemas porque era professora; outro aluno comentou que a mãe lia poemas quando estava triste; um terceiro disse que o irmãozinho está no 3º ano do Ensino Fundamental e lê poemas na escola.

f) Vocês conhecem canções / músicas? Elas se parecem com poemas?

Todos titubearam quando mencionei “canção”, em seguida eu refiz a pergunta trocando “canção” por “música” e todos disseram conhecer. Então alguns disseram que os poemas se parecem com música, outros disseram que não.

Oficina 2- Mural de poemas

Os alunos trouxeram de casa – ou da biblioteca- poemas de autores consagrados para montar um mural. Antes da montagem, cada aluno leu o poema que tinha escolhido para a classe e explicou o porquê da escolha. Perguntei se já conheciam os poetas criadores dos poemas que tinham trazido.

Esta oficina teve o objetivo de saber se os alunos reconheciam o gênero poético, antes de trabalharmos didaticamente as características do gênero. Alguns trouxeram frases soltas ou pensamentos que não configuravam um poema; outros trouxeram poemas.

Oficina 3- Conhecendo poetas e poemas I

Os alunos foram à sala de vídeo da escola e, na forma de Power Point, por meio de uma TV, foi projetada uma breve biografia da poetisa referente à caixa 1- Cecília Meireles. Também foram apresentados os demais poemas da caixa que não haviam sido lido anteriormente. Durante esta oficina, foram lidos pelos alunos os outros poemas da caixa que não haviam sido examinados na oficina 1. Dessa forma, os alunos tiveram a oportunidade de ouvir todos os poemas que compunham a caixa dedicada à poetiza.

Oficina 4- Conhecendo poetas e poemas II.

Os alunos foram à sala de vídeo da escola e, na forma de Power Point, por meio de uma TV, foi projetada uma breve biografia do poeta referente à caixa 2- Manuel Bandeira. Os alunos também viram fotos do poeta. Durante esta oficina, foram lidos pelos alunos os outros poemas da caixa que não haviam sido examinados na oficina 1.

A partir da leitura do poema “Trem de Ferro”, de Manuel Bandeira, os alunos, mediante orientação da professora, analisaram a escolha lexical que atua a favor da sonoridade. Em outras palavras, perceberam que a escolha do vocabulário não ocorria de forma aleatória, no poema, mas estava a serviço do ritmo, para representar o som da locomotiva em movimento. Os alunos ficaram entusiasmados, ao descobrir a importância da escolha das palavras para a construção do som da locomotiva.

Pedi primeiro que os alunos fizessem uma leitura silenciosa do poema, na qual não conseguiram associar o verso “Café com pão” ao ritmo; na sequência, fiz minha leitura e então ousei dizer, parafraseando o Manuel Bandeira de “Evocação do Recife”, houve um “alumbramento”. Em seguida, a sala leu o poema em conjunto. Além da descoberta maior – a rítmica- os alunos perceberam o poder imagético desse poema. Fizeram um exercício que estimula a imaginação: representaram-se passageiros da locomotiva, sentados à janela, vendo toda a paisagem descrita do poema, como por exemplo, “passa boi/ passa boiada”. Os alunos se divertiram nessa oficina.

Ao final dela, perguntei se todos os poemas lidos até o momento rimavam e os alunos chegaram à conclusão de que nem todos os poemas continham rimas, como é o caso do poema “Irene no, céu”, de Manuel Bandeira. Também comentaram que alguns continham palavras que rimavam no seu interior; e, mesmo não apresentando rimas tradicionais, todos os poemas continham um ritmo próprio.

Oficina 5- Conhecendo poetas e poemas III.

Ocorreu a mesma estratégia com o poeta referente à caixa 3 - Vinícius de Moraes. Os poemas dessa caixa tinham sido retirados do livro “Arca de Noé”. Os alunos, da mesma forma que nas oficinas anteriores, foram apresentados aos outros poemas da caixa que não haviam sido lidos durante a oficina 1. O diferencial desta oficina foi que alguns alunos lembraram poemas que conheceram no Ensino Fundamental I, como “As abelhas” e “As borboletas”.

Nesta oficina, os alunos ouviram alguns poemas musicados pertencentes ao álbum de mesmo nome: “Arca de Noé”. Poemas como “O pato” e “A casa”, mais conhecidos em sua forma de canção, foram cantados coletivamente e todos os alunos se divertiram com as

canções. Todos os alunos estavam motivados e, ao mesmo tempo, surpresos em estabelecer a relação poema-letra de canção, pois muitos conheciam as canções, mas não sabiam que o ponto de partida tinha sido, inicialmente, um poema de Vinícius de Moraes.

Oficina 6- “Conhecendo poetas e poemas IV”

Na oficina 6 ocorreu o mesmo processo que nas oficinas 3, 4 e 5. Os alunos foram à sala de vídeo da escola e foi apresentado um resumo, em forma de Power Point projetado em uma TV, da biografia do poeta referente à caixa 4- Mário Quintana. Os alunos viram fotos do poeta, além de lerem outros poemas da caixa que não haviam sido examinados durante a oficina 1.

Entre as oficinas 6 e 7, houve uma pausa na aplicação da sequência didática devido ao período das férias escolares de julho. As oficinas foram retomadas na volta às aulas, em agosto de 2018.

Oficina 7- Leitura de Poemas de José Paulo Paes

A oficina 7 foi uma das mais produtivas dessa primeira etapa na qual a leitura do poema e o reconhecimento do gênero prevaleceram. Nesta oficina, os poemas não foram projetados, mas escritos na lousa. Os alunos os copiaram no caderno.

Trabalhamos de forma mais aprofundada a leitura do poema. Não uma simples leitura linear, mas uma leitura atenta aos vários níveis do poema: lexical, morfológico, sintático, sonoro e, finalmente, o semântico, ou seja, procuramos realizar a “leitura em camadas”, como propõe Jolibert (1994).

Para esta oficina, foram selecionados somente poemas de José Paulo Paes: *Vida de sapo*, *Mistérios do Passado*, *Valsinha*, *Cachorradas*, *Acidente*, *Sem Barra*, *Adivinha*, *Nome é Nome*, *Paraíso*, e *Convite*.

Lemos e analisamos juntos. A cada percepção dos alunos, voltávamos ao poema, relíamos, verificávamos as observações. Foi uma oficina muito produtiva, a classe participou ativamente e a maioria dos alunos queria se manifestar sobre o que percebeu nos poemas.

A seguir, relato a percepção dos alunos durante a leitura de cada um dos poemas. .

Vida de sapo¹⁸

¹⁸ GEBARA, 2012, p. 52

também perceberam a associação, contavam e explicavam aos colegas O apelo humorístico desse jogo de palavras fez com que a sala se interessasse cada vez mais pela leitura de poemas.

MISTÉRIOS DO PASSADO¹⁹

Quando Cabral **o** descobriu,
será que o Brasil sentiu **frio**?

Diz a História **que** os índios comeram o bispo Sardinha.
Mas como foi **que** eles conseguiram abrir a latinha?

Qual o mais velho, diga num **segundo**:
D. Pedro I ou D. Pedro **II**?

De que cor era mesmo (eu nunca decoro)
o cavalo branco do Marechal Deodoro?

Nesse poema os alunos procederam da mesma forma: inicialmente reconheciam as estrofes e as rimas, depois partiam para um olhar mais apurado fazendo outras leituras. Observei que os alunos sentiram dificuldade para compreender o duplo sentido do verbo *descobrir*. No poema, o verbo descobrir está no sentido de *ação de retirar algo que o cobria, deixando-o à mostra, à vista*; e os alunos, inicialmente, só tinham compreendido o verbo descobrir, segundo a História, no sentido de *encontrar pela primeira vez*. Assim, na primeira leitura, não atribuíram sentido ao segundo verso “será que o Brasil sentiu frio?”. Pelo fato de ter o nome “Cabral” os alunos só conseguiram associar “descobrir” com a história do descobrimento do Brasil. Somente quando expliquei os dois sentidos do verbo “descobrir” e expliquei o pronome “o” do primeiro verso, os alunos começaram a entender e a perceber o efeito de humor. Um aluno fez o seguinte comentário: “descobrir é de tirar o cobertor, agora entendi a pergunta “será que o Brasil sentiu frio?”

Na terceira estrofe, os alunos não conseguiram associar a pergunta às imagens de D. Pedro I e D. Pedro II que, geralmente são retratados nos livros de história, respectivamente,

¹⁹ GEBARA, 2012, p. 62

como moço e como idoso. Mesmo não entendendo a brincadeira em relação aos retratos, os alunos perceberam o jogo com a palavra “segundo” em relação ao numeral romano grafado “II”. Mesmo grafado de forma diferente, notaram que se tratava do mesmo som.

Nas outras estrofes, o efeito de humor não foi percebido, a não ser depois da orientação da professora. Por fim, os alunos debateram o sentido do título do poema: “Mistérios do passado”. Por que o poema teria sido composto em forma de perguntas? Por que essas perguntas eram diferentes das que eles estavam acostumados a responder nas brincadeiras de adivinhas? São perguntas que eles não conseguem responder de imediato, elas remetem a algo que ocorreu há muito tempo. Para responder hoje, é preciso conhecer nossa História.

VALSINHA²⁰

É tão fácil
dançar
uma valsa,
rapaz...

Pezinho
pra frente
Pezinho,
pra trás.

Pra dançar
uma valsa
é preciso
só dois.

O Sol
com a Lua.
Feijão
com arroz.

²⁰ GEBARA, 2012, p. 54

No poema “Valsinha”, identificamos as estrofes, as rimas, depois chamei a atenção para o nome do poema. Perguntei se todos sabiam o que era uma valsa. Os alunos responderam que era uma dança, que eles viam em filmes e em aniversário de quinze anos. Na sequência, expliquei que a dança e a música que constituem uma valsa era muito recorrente no séc. XIX, atualmente está presente em bailes de formatura e debutantes. Essa música e essa dança tem um ritmo marcado em três tempos: um forte e os outros dois, fracos: 2, 3, 1; 2, 3; 1.

Fiz minha leitura, respeitando o ritmo e, assim, eles percebiam aos poucos o movimento da valsa. Como se conta somente até a última sílaba tônica do verso em língua portuguesa, neste poema, a última sílaba do verso é acoplada melodicamente ao início do verso seguinte, ou seja, a sílaba pós-tônica seria a primeira do compasso seguinte, acompanhando o ritmo ternário da dança. Note-se que o ritmo tem início pelo acento rítmico fraco:

“É tão fá - cil / dan - car / u - ma Val / sa ra - paz”.

2 3 1 2 3 1 2 3 1 2 3 1

Depois de os alunos entenderem que a última sílaba do verso deve ser lida junto com a primeira do verso seguinte, ficou evidente a percepção do ritmo. Então todos leram juntos no compasso ternário da valsa.

A última observação feita pelos alunos foi sobre o “pezinho”. Associaram os pés aos passos da dança e, por fim, eu fiz a pergunta: Por que o título do poema é “Valsinha” e não valsa? Eles responderam que se tratava de um poema curto, portanto, de uma valsinha.

CACHORRADAS²¹

- Você sabe por que o cachorro entra na Igreja?

- Ora, essa quem não **acerta**?

Porque a porta estava **aberta**!

- E você sabe por que ele sai?

- Porque a porta estava **aberta**.

- Não, **errou**: porque ele **entrou**!

.

- E quando é que o cachorro não pode entrar?

- Quando a porta está **fechada**.

- Que **nada**! Quando já está lá dentro.

.

²¹ GEBARA, 2012, p. 73

- E para terminar: sabe por que o cachorro ergue a perninha e a encosta no poste quando está necessit**ado**?
- É porque uma vez o poste caiu em cima do coit**ado**!

No poema *Cachorradas* as observações iniciais assemelharam-se às anteriores: os alunos falavam todos juntos; um queria achar a rima primeiro que o outro. A primeira leitura é sempre feita por um aluno, às vezes pelo professor. Nesse primeiro momento os alunos tentam desvendar o sentido do poema, não há interferência do professor. Na segunda ou terceira leituras vão sendo observados outros detalhes, como a rima interna *ADA*, presente nos dois últimos versos da terceira estrofe.

Em relação à temática, alguns alunos não gostaram das respostas propostas no poema, exatamente porque houve quebra da expectativa. As respostas não foram aquelas com as quais eles estavam acostumados, ouvidas na infância em brincadeiras orais de adivinhação. Foi necessário levá-los a comentar os diferentes sentidos da palavra “Cachorradas” para que o título fizesse sentido.

ACIDENTE²²

Atirei um pau no **gato**,
 MAS o **gato**
 não **morreu**,
 porque o pau pegou no **rato**
 que eu tentei salvar do **gato**
 E o **rato**
 (que **chato**!)
 foi quem **morreu**...

Diante do poema *Acidente*, rapidamente os alunos associaram o poema à cantiga. No entanto, há um novo final na história conhecida pelos alunos.

Agora, o gato não “berra” por levar a paulada; entra uma nova personagem, o rato. Quem de fato morre, devido a um acidente, é justamente a presa do gato, o rato. Que, talvez, do ponto de vista dos alunos – e do poeta-, deveria ser protegido. O fato de ter sido um

²² GEBARA, 2012, p. 82

acidente é reforçado pela expressão interjectiva “que chato!” Dessa forma, justifica-se o título do poema. Em relação a rimas, os alunos não apresentaram dificuldades.

Sem barra²³

Enquanto a formiga
Carrega comida
Para o formigueiro,
A cigarra canta,
Canta o dia inteiro.

A formiga é só trabalho.
A cigarra é só cantiga.

Mas sem a cantiga
da cigarra
que distrai da fadiga,
seria uma barra
o trabalho da formiga!

Esse poema surpreendeu os alunos, porque a história mais conhecida é a recontada por La Fontaine, a partir do original grego de Esopo. Nela, temos a cigarra cantando, enquanto a formiga trabalha durante o verão. Com a chegada do inverno, a cigarra vai pedir ajuda à formiga que responde: “Você cantou no verão, dance agora”. Em La Fontaine, temos uma moral que reafirma os valores moralistas do trabalho braçal em detrimento do trabalho voltado às artes; do esforço sem descanso e do cumprimento a regras.

Neste poema temos um novo olhar. Os alunos tiveram a oportunidade de refletir sobre outras formas de trabalho que não necessariamente precise ser duro, árduo, braçal. Relembaram a fábula tradicional, em paralelo com o poema e passaram a refletir sobre as condições de trabalho e sobre as atitudes humanas de caridade e avareza. Perceberam que o poema une, em vez de afastar as duas personagens.

²³ Idem

Numa leitura atenta, observamos a relação sonora “fadiga/formiga”, “barra/trabalho”. E retomamos o título do poema: Por que ele se chama “Sem barra”? Os alunos, além de verificar aspectos formais, souberam associar a inversão da fábula proposta pelo poema que considera que o trabalho não necessariamente precisa ser sacrificante e que as manifestações artísticas também são uma forma de atividade.

Conforme sugestões de Gebara (2012), fiz as seguintes reflexões com os alunos: Há trabalhos que se destinam a mulheres e outros a homens? O trabalho exercido sem remuneração direta é trabalho? Eles participaram, expuseram os próprios pontos de vista, foi um momento muito reflexivo.

Nome é nome²⁴

1.

Você por acaso conheceu

Um contador chamado Romeu?

Toda vez que eu errava

as contas , gritava :

" **Erro meu ! Erro meu ! Erro meu!** "

2.

Inesperadamente, a minha tia **Inês**

soltou na rua o meu cachorrinho **pequinês**

Mas foi-lhe perdoado

esse grave **pecado**

O padre disse: "Nunca mais peque, **Inês** ! "

3.

Em que estação do ano

Nasceu Vera, a minha **prima** ?

Essa até **rima**.

Não tem engano.

Nasceu na **primavera** a minha **prima Vera**.

²⁴ GEBARA, 2012, p. 65

O poema *Nome é nome*, chamou a atenção dos alunos principalmente pela primeira estrofe. A princípio, eles não perceberam que, das palavras “Erro meu”, surgia o nome do contador que errava as contas: Romeu. Depois fiz a leitura com ênfase no último verso, os alunos “descobriram” o jogo das palavras e ficaram encantados. Uma vez percebido o jogo, imediatamente os alunos o aplicaram na leitura da segunda estrofe. Quanto a terceira estrofe “Nasceu na primavera a minha prima Vera”, comentaram que não acharam graça, porque estava muito óbvio, o verso não apresentou dificuldade, como os das estrofes anteriores.

Paraíso²⁵

Se esta rua fosse minha,
eu mandava ladrilhar,
não para automóvel matar gente,
mas para criança brincar.

Se esta rua fosse minha,
eu não deixava derrubar.
Se cortarem todas as árvores,
onde é que os pássaros vão morar?

Se este rio fosse meu,
eu não deixava poluir.
Joguem esgotos noutra parte,
que os peixes moram aqui.

Se este mundo fosse meu,
eu fazia tantas mudanças
que ele seria um paraíso
de bichos, plantas e crianças.

Mais um poema cuja recepção foi muito boa, pelo tom familiar, ou seja conhecido, pois faz parte do repertório infantil das cantigas de roda, neste caso, a cantiga “Se esta rua fosse minha”. Os alunos começaram a cantar na sala, mas logo perceberam que o poema tratava de outro tema: o desejo de um mundo melhor, um mundo sem maldade, como no paraíso celeste. Também fizemos o exercício de olhar as estrofes e as rimas, inclusive a assonância da conjunção “se” com a desinência “se” do verbo “fosse”, além das demais presenças do som

²⁵ GEBARA, 2012, p. 104

“S”. Também ficou evidente, no plano sonoro, o recurso da repetição de versos, como ilustra a retomada do verso inicial de cada estrofe do poema.

ADIVINHA²⁶

Quem tem **cama** no mar? *O camarão.*

Quem é **sardenta**? *Adivinha. A sardinha.*

Quem não paga o **robalo**? *Quem roubá-lo.*

Quem é **barão** no mar? *Só tubarão.*

Gosta a **lagosta** do lago? *Ela gosta.*

Quantos pés cada **pescada** tem? *Hem?*

Quem pesca **alegria**? *O pescador?*

Quem pôs o **polvo** em **polvorosa**? *A Rosa.*

Quando realizamos a leitura desse poema, os alunos se mostraram mais atentos aos jogos de palavras e aos múltiplos sentidos que o poema proporciona. Sendo assim, a leitura aconteceu de forma mais autônoma que as anteriores, sem muita intervenção de minha parte. Foi o poema com o qual eles mais se divertiram, devido ao jogo de adivinhação proposto desde o início, no título. Nesse poema, como afirma Gebara:

O tom cômico é resultado da exploração de aspectos sonoros inusitados da língua num contexto específico. Portanto, para decifrá-las, ou para entender o gracejo, é necessário pensar em dois aspectos: 1) a adivinha contém elementos para sua decodificação e 2) esses elementos estão ligados ao contexto que gerou a cifragem (GEBARA, 2012, p. 68).

O uso da paranomásia, segundo Gebara (2012), é o elemento para a decodificação, tendo como contexto o mar. Facilmente os alunos associaram “**cama** no mar” com “**camarão**”, “**sardenta** e **adivinha**” com “**sardinha**”, mas “**robalo**” e “**roubá-lo**”, causou certa insegurança e os alunos não se arriscaram a desvendar a adivinha. Foi preciso que eu explicasse que “**robalo**” nomeava um peixe e que o som de sua pronúncia se assemelhava ao do verbo

²⁶ GEBARA, 2012, p. 68

“roubar” conjugado e acompanhado de complemento: “roubá-lo”. Após essa intervenção, o verso fez sentido para os alunos.

Seguindo com a leitura, não houve problemas na compreensão das palavras “**barão**” e “**tubarão**”, “**lagosta**” e “ela **gosta**”, “**pés cada**” e “**pescada**” “**pesca alegria**” e “**pescador**”, “**polvo**”, “**polvorosa**” e “**Rosa**”. Os alunos disputavam quem conseguia resolver as adivinhas primeiro. E começaram a prestar atenção nas coincidências sonoras que os levavam à solução das perguntas.

Convite²⁷

Poesia

é **brincar** com 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?

²⁷ GEBARA, 2012, p. 102

O poema *Poesia* convida à brincadeira com as palavras e desfaz o mito de que ler poema é tarefa aborrecida. Afirma, ainda, que o fazer poético é um brincar, mas com palavras, assim como se brinca com bola, papagaio, pião. “Só que bola papagaio pião/de tanto brincar/se gastam/ as palavras não”. Aqui o poeta explica que sempre podemos brincar com versos e o poema estará sempre a nossa disposição, permanece novo, não se gasta, não estraga.

Esse convite para brincar de poesia introduziu as oficinas seguintes, nas quais os alunos iniciariam a composição coletiva de quadrinhas. Até aqui, as oficinas tiveram como objetivo principal a leitura atenta de poemas e o reconhecimento de algumas características do gênero.

Oficina 8- Versos, Estrofes, Rimas e Ritmos

Nesta oficina trabalhamos a forma composicional e a compreensão do gênero poético enquanto estrutura: como os poemas se organizam na página; de que forma preenchem o espaço das linhas, se total ou parcialmente de uma margem à outra; se há linhas em branco, se há sons que se repetem; o que é verso, o que é estrofe, o que é rima e o que é ritmo. Já vínhamos trabalhando esses elementos nas oficinas anteriores, observando-os nos poemas, durante a leitura; a diferença entre a oficina 8 e as demais é que, nesta oficina, os alunos registraram os conceitos de verso, estrofe, rima e ritmo no caderno.

O trabalho desta oficina foi fundamental para ampliar a noção do poema como gênero textual e para construir o conceito geral de sua forma composicional.

Para explicar o ritmo, utilizei um trecho da letra da canção “A banda”, de Chico Buarque de Holanda. Os alunos registraram o trecho no caderno e juntos observamos as sílabas fracas e fortes, segundo sugerido por Goldstein (1986):

Estava à **toa** na **vida**
 O meu **amor** me **chamou**
 Pra ver a **banda** **passar**
 Cantando **coisas** de **amor**

As sílabas em destaque são fortes, as outras, fracas. Os alunos começaram a perceber sonoramente o ritmo da canção, marcado também por repetições de consoantes e de vogais. Os sons consonantais “T”, “M”, “P” e “Q” quando repetidos provocam um efeito sonoro; some-se a repetição da vogal “A” que também é um recurso sonoro. Para Goldstein (1986, p.

9), “As repetições lembram o som das percussões da banda. Também marcam o compasso da marcha, ritmo musical que percorre todo o texto.”

Segundo Goldstein (1986), “quadrinha é o poema de quatro versos que, geralmente, desenvolve um conceito relativo à filosofia popular.” As quadrinhas estudadas nesta oficina são do poeta Zaé Júnior e encontram-se no livro “Pássaro Aprendiz” (2003).

A oficina 9 foi dividida em dois momentos, cada um deles voltado a formas diversas de apresentação de quadrinhas:

a) leitura para conhecerem a forma composicional e desenvolver um trabalho com a rima, a partir da complementação de quadrinhas propositalmente apresentadas com a falta de um ou dois termos. Os alunos deveriam sugerir como completar, de modo a dar sentido à quadrinha;

b) observação de duas quadrinhas desmontadas, sendo apresentados versos soltos. Os alunos deveriam compor cada uma das quadrinhas, dando sentido ao conjunto. Ao final da atividade, o resultado proposto pelos alunos foi confrontado com os originais.

As duas quadrinhas a seguir foram passadas na lousa e os alunos as copiaram no caderno.

Na sequência, estudamos o número de versos que compõem uma quadrinha e analisamos as rimas:

16

Meu sábio pai, sem **cultura**,
Me ensinando o que **sabia**,
Me ensinou que a lida **dura**
Também traz sabedoria!²⁸

206

Sempre que parte um **amigo**,
meu mundo fica **menor**
e a dor que trago **comigo**
cada vez fica **maior**!²⁹

²⁸ JÚNIOR, Zaé. 2003, p.22

²⁹ Ibid., p.70

As quadrinhas seguintes foram colocadas na lousa com a omissão de um verso: o último. A tarefa coletiva consistia em elaborar um verso que completasse a quadrinha e fizesse sentido no todo da mensagem.

Quadrinha original 4

Pára a chuva... e no **horizonte**,
luzindo ao sol na **distância**,
o arco-íris é a minha **ponte**,
por onde eu retorno à **infância**³⁰ (verso original)

Quadrinha com o verso final recriado pelos alunos de forma coletiva

Pára a chuva...e no **horizonte**,
luzindo ao sol na **distância**,
o arco-íris é a minha **ponte**,
que lembra a minha infância (criação de uma aluna)

Nesse momento os alunos participaram com grande motivação, pensaram na melhor palavra para completar a quadrinha, arriscavam rimas, depois trocavam-nas em busca da rima melhor, até que uma aluna sugeriu o último verso e a sala aprovou. Escrevi o verso na lousa e depois mostrei o original. Foi uma alegria imensa quando a aluna viu que criara um verso muito próximo ao original. Os alunos não atentaram ao fato que a ponte liga/ une dois pontos e que poderiam trocar o verbo “lembrar” pelo verbo “levar”. Eles usaram o verbo “lembrar” porque estavam focados no “arco-íris” e não em “ponte”. E o arco-íris, para eles, remete à infância.

Passemos à próxima quadrinha com versos originais, da qual foram omitidos o segundo e o último, para os alunos complementarem:

92

O amor-perfeito é uma **flor**

³⁰ Ibid., p. 19

que podes colher sem **mim**; (verso original)
 porém, um perfeito amor,
 só colhes no meu **jardim**!³¹ (verso original)

Quadrinha com versos recriados pelos alunos de forma coletiva:

92
 O amor-perfeito é uma flor
Que cresce num jardim (verso coletivo)
 porém, um perfeito amor,
Não serve para mim. (verso coletivo)

Note-se que os alunos fizeram a escolha das palavras *jardim* e *mim*, exatamente as mesmas da quadrinha original, porém, na composição dos alunos, houve a troca de posição das palavras em relação ao original. *Mim* estava no segundo verso, na composição original e *jardim* estava no quarto verso; *jardim*, na composição dos alunos ocupou o segundo verso e *mim*, o quarto verso. Manteve-se, portanto, o mesmo esquema de rimas que na quadrinha original.

Quanto à significação, houve uma mudança de sentido em relação ao amor. O eu lírico, na quadrinha original, oferece o perfeito amor, pois o possui em seu jardim. “Jardim” no quarto verso está no sentido metafórico; já no segundo verso, de autoria dos alunos, é apresentado no sentido denotativo. O jogo entre *amor-perfeito* e *perfeito amor*, ou seja, amor-perfeito (substantivo composto) / perfeito amor (adjetivo / substantivo) causou dúvida entre os alunos, uma vez que eles desconheciam o nome da flor amor-perfeito de nome científico *viola tricolor*. Desfeita a dúvida, os alunos conseguiram compor seus versos. Ao contrário do original, o perfeito amor, na visão deles não é possível: “porém, um perfeito amor/ não serve para mim.” Destaco que, mesmo sem conhecer a métrica, os alunos formularam o segundo e o quarto versos com sete sílabas poéticas.

Ao confrontar o verso original com o verso produzido pelos alunos, eles chegaram ao consenso de que o verso que eles produziram ficou melhor que o verso original. Foi uma

³¹ Ibid., 41

experiência excelente, houve interesse, curiosidade, desafio, reflexão, os alunos se envolveram e adoraram a oficina.

Um aluno, ao final da oficina, disse: “Professora, sabe que esse negócio de fazer rima é legal!”, o mesmo aluno também disse: “Professora, fala pra esses caras que fazem poesia vir aqui na escola pegar as rimas com os alunos.”

Oficina 10 – Encontros com o poema

Nesta oficina, os alunos foram dispostos em duplas e leram uma coletânea de poemas que constam de publicação da Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o futuro. Esses lcadernos fazem parte do acervo da escola.

A coletânea é composta de 16 poemas: “Tem tudo a ver”, de Elias José; “Livros e flores”, de Machado de Assis; “Travatrovas”, de Ciza; “Quadras ao gosto popular”, de Fernando Pessoa; “Emigração e as consequências”, de Patativa do Assaré; “O buraco do tatu, de Sérgio Caparelli; “A valsa”, de Casimiro de Abreu; “Duas dúzias de coisinhas à toa que deixam a gente feliz”, de Otávio Roth; “Milagre no Corcovado”, de Ângela Leite de Souza; “Cidadezinha”, de Mário Quintana; “Convite”, de José Paulo Paes; “Rimas e quadras”, de diversos autores; “O leão”, de Vinícius de Moraes; “Meus oito anos”, de Casimiro de Abreu; “Pássaro livre”, de Sidônio Muralha; “Haicai”, de Ângela Leite de Souza e trava-línguas – domínio público; “Confidência do Itabirano”, de Carlos Drummond de Andrade; “Alma cabocla”, de Paulo Stúbal; “As Marias do meu lugar”, de Carlos Victor Dantas Araújo.

Até este ponto da sequência didática, os alunos haviam lido poemas sempre de forma coletiva: um aluno lia para a sala; todos liam juntos; ou eu lia para eles. A leitura sempre acontecia com a minha mediação, principalmente quando era feita a leitura rítmica, para explorar os aspectos rítmicos do poema, como foi comentado em relação a “Trem de Ferro”. Nesta oficina, o objetivo era deixá-los à vontade para folhear a coletânea de poemas, lê-los sozinhos; interpretá-los, perceber o trabalho com as palavras. A leitura seguiu o ritmo individual, às vezes um colega lia para o outro com o qual formava dupla.

Na sequência, os alunos teceram comentários sobre o poema de que mais haviam gostado. Essa oficina foi muito produtiva, pois a maioria dos alunos, teve oportunidade de folhear e ler um livro de poemas pela primeira vez. Anteriormente, os poemas haviam chegado a eles em folhas soltas (poemas das caixas: (Oficina1), e projetados na tela (Oficinas 2,3,4 e 5).

Foi importante que eles folheassem, sentissem a materialidade do livro de poemas, sua representação e disposição na folha de papel, e que compreendessem que os poemas também são gêneros presentes nos livros. Poderia parecer uma coisa óbvia, mas não é, se considerarmos que a turma não conhecia e não consumia esse gênero textual.

Em todos os momentos de leitura, os alunos atuaram como protagonistas, nas atividades de leitura e interpretação de poemas, feitas oralmente, sempre procuraram dar voz aos colegas e assim eles puderam compartilhar as diferentes leituras possíveis do mesmo poema, o que ampliou o olhar e a percepção de cada um deles.

Sempre destaquei, nessas leituras, que os aspectos formais do poema como rimas, ritmos, repetições sonoras, assim como a estrutura sintática, léxico-semântica e espacial, estavam interligados para compor o todo do poema e que a sua interpretação não deve ser dissociada dos aspectos formais.

A leitura de poema é essencial não só para a compreensão do próprio poema, mas como mobilizadora de vários recursos: estimula a criatividade, colabora para a melhoria da interpretação dos textos em geral, conforme explica Jolibert (1994):

É lendo que nos tornamos leitores e não, aprendendo primeiro para poder ler depois [...]. Colocada numa situação de vida real em que precisa ler um texto, ou seja, construir seu significado (para sua informação ou prazer) cada criança mobiliza suas competências anteriores e deve elaborar novas estratégias para concluir a tarefa (JOLIBERT, 1994, p. 14).

Oficina 11- Verificação da organização do gênero

Neste ponto do desenvolvimento da sequência didática, senti a necessidade de verificar se a aprendizagem estava se consolidando e comparar a progressão dos alunos desde a Oficina 1. Para isso, apliquei algumas questões sobre poemas retiradas da Olimpíada de Língua Portuguesa – Escrevendo o Futuro- caderno do professor. As questões que seguem foram passadas na lousa e os alunos as copiaram no caderno.

- 1- Como sabem que são poemas?
- 2- Do que tratam esses poemas?
- 3- Por que são diferentes de uma notícia de jornal, de uma receita de bolo, de uma lista de supermercado? Ou de um conto?
- 4- Como eles se organizam no papel?
- 5- Eles preenchem todo o espaço das linhas, da margem esquerda à direita?
- 6- Há linhas em branco entre os versos?

7- Há sons que se repetem?

8- Há palavras que, mesmo distanciadas dentro do texto, podem ser associadas por terem semelhança?

9- O que perceberam ao ouvir/ler o poema? O que ele despertou em você?

10- Fechando os olhos, você consegue imaginar o que o poema sugere?

11- Você se lembra de um lugar (pessoa, fato, situação ou sonho) que causou a mesma impressão que o artista do poema descreve?

A seguir, seguem os resultados tabulados das respostas considerando a frequência absoluta e a frequência relativa das respostas de cada pergunta.

A Tabela 1 apresenta os resultados referentes a questão 1.

Tabela 1 – Resultado das respostas à questão 1.

Questão 1	<i>Como sabem que são poemas?</i>	F _A	F _R
A	<i>Pela forma</i>	11	40,74%
B	<i>Pelo ritmo e rimas</i>	5	18,52%
C	<i>Pela forma e pelo ritmo</i>	11	40,74%

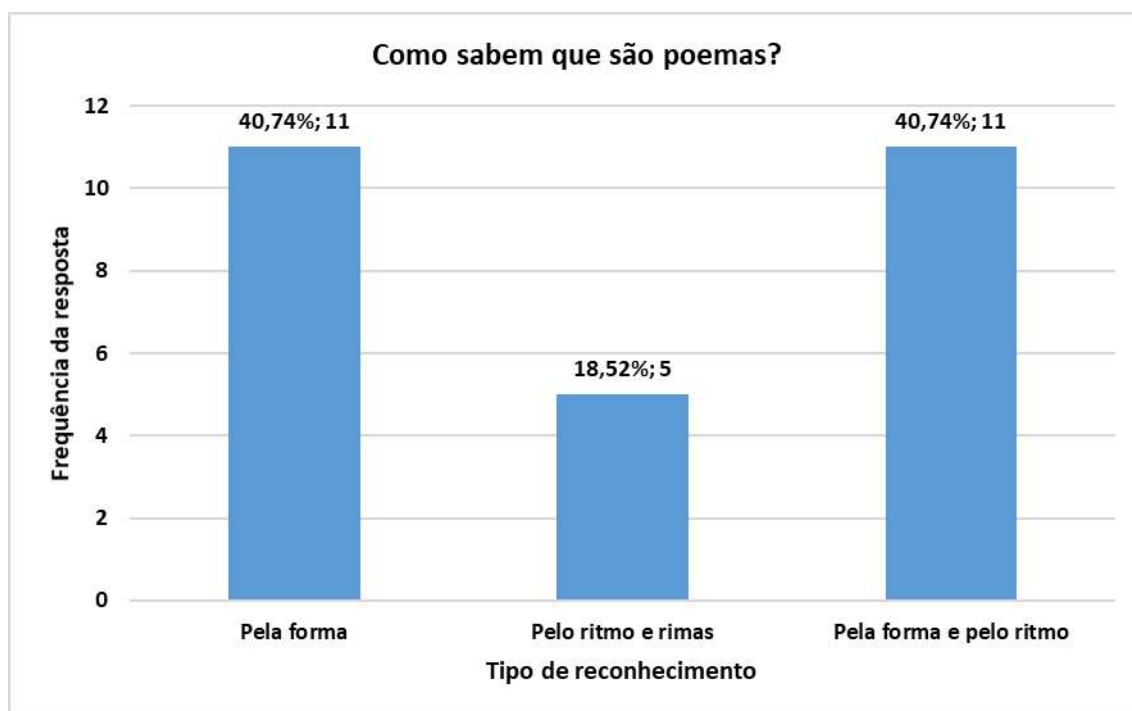
Legenda: F_A = Frequência Absoluta; F_R = Frequência Relativa.

Fonte: Próprio autor.

Considerando as informações da Tabela 1, observa-se que a quantidade de alunos que identificam um poema apenas pela forma ou tanto pela forma quanto pelo ritmo se equivalem, sendo que 11 alunos (40,74%) reconhecem um poema por tais características. Há ainda 5 alunos (18,52%) que dizem reconhecer um poema pelo seu ritmo e rimas.

O Gráfico 1 apresenta de forma visual, com a finalidade de uma melhor compreensão dos dados, os resultados obtidos com o primeiro questionamento.

Gráfico 1 - Resultado das respostas da questão 1.



Fonte: Próprio autor.

A Tabela 2 possui os resultados referentes à questão 2.

Tabela 2 – Resultado das respostas à questão 2.

Questão 2	Do que tratam os poemas?	F _A	F _R
A	Acontecimentos do mundo	1	3,7037%
B	Animais, lugares, infância, música/dança, poesia, sentimentos	21	77,7778%
C	Vários assuntos, amor e dor	1	3,7037%
D	Temas divertidos, música	1	3,7037%
E	Sentimento, advertência	1	3,7037%
F	Valsa	2	7,4074%

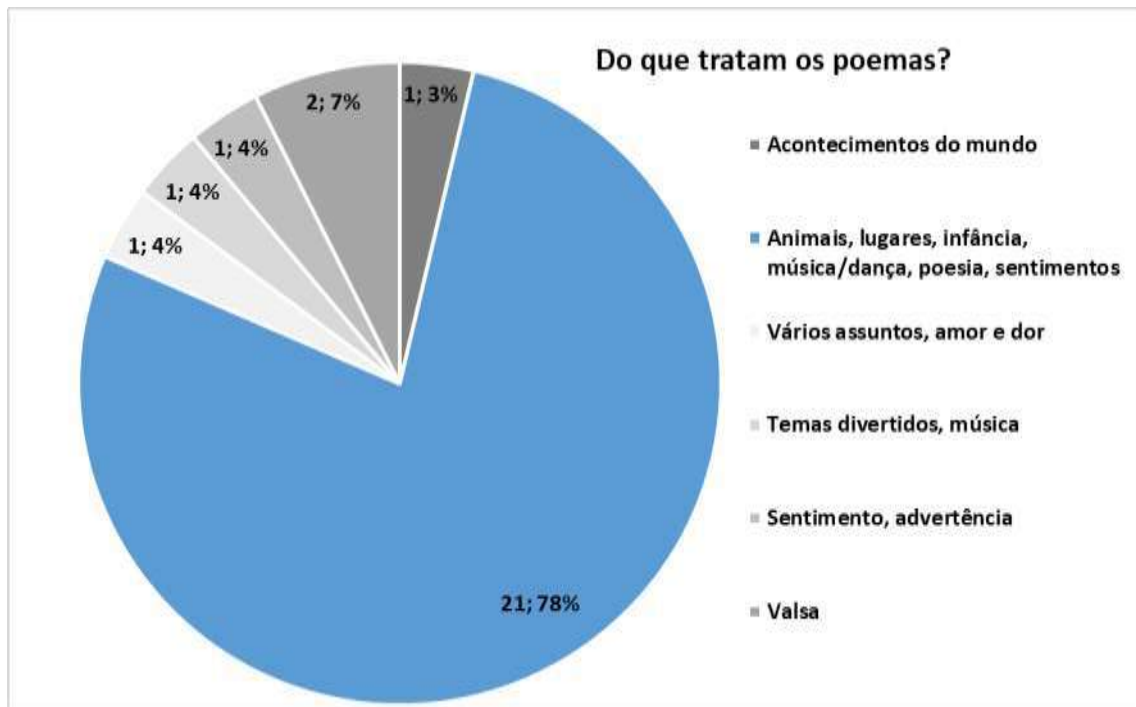
Legenda: F_A = Frequência Absoluta; F_R = Frequência Relativa.

Fonte: Próprio autor.

Considerando as informações da Tabela 2, observa-se que cerca de 78% dos alunos, 21 dentre 27, responderam que os poemas tratam de assuntos sobre animais, lugares, infância, música/dança, poesia e sentimentos, enquanto 2 alunos entendem que poemas tratam de valsa, porque, provavelmente, referiram-se ao poema “A Valsa”, de Casimiro de Abreu.

O Gráfico 2 apresenta de maneira visual, em um gráfico de setores, os resultados obtidos com o segundo questionamento.

Gráfico 2 - Resultado das respostas da questão 2.



Fonte: Próprio autor.

A Tabela 3 indica os resultados referentes à questão 3.

Tabela 3 – Resultado das respostas da questão 3.

Questão 3	Por que os poemas são diferentes de uma notícia de jornal, de uma receita de bolo, de uma lista de supermercado ou de um conto?	F _A	F _R
A	Pela estrutura	14	51,85%
B	Porque não tem informações nem nomes de comida	2	7,41%
C	Porque têm ritmo e sentimento	3	11,11%
D	Porque notícia, receita, lista e conto têm funções diferentes	5	18,52%
E	Porque não vai até o final da linha e não relatam experiência vivida	2	7,41%
F	Porque lêr de forma diferente	1	3,70%

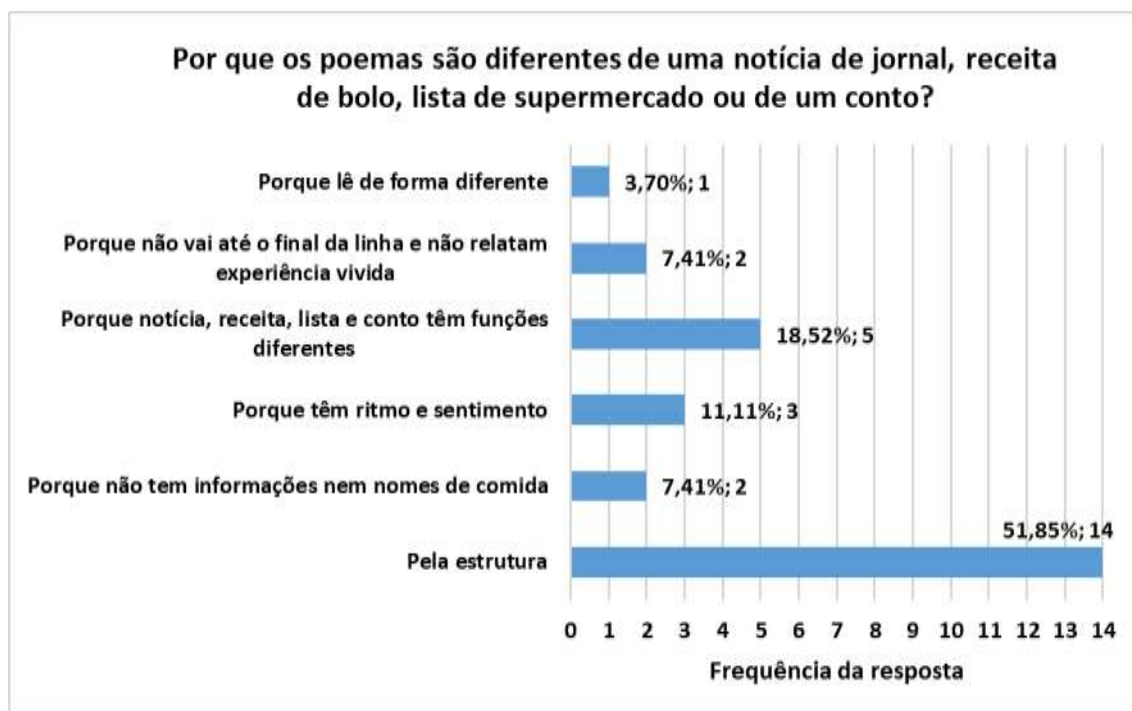
Legenda: F_A = Frequência Absoluta; F_R = Frequência Relativa.

Fonte: Próprio autor.

Considerando as informações da Tabela 3, nota-se que 52% dos alunos-, pouco mais da metade (14 de 27)-, responderam que os poemas se diferenciam de uma notícia de jornal, de uma receita de bolo, de uma lista de supermercado e de um conto, devido a sua estrutura, enquanto 5 alunos (18,52%) apontaram que a diferença do poema para os outros tipos de texto está na finalidade e funcionalidade de cada um e a distinção, pelo fato de o poema ter ritmo e sentimento, foi apontada por mais que 11% dos alunos.

O Gráfico 3 apresenta, de maneira ilustrativa, os resultados da 3ª questão.

Gráfico 3 – Resultado das respostas da questão 3.



Fonte: Próprio autor.

A Tabela 4 expõe os resultados referentes à questão 4.

Tabela 4 – Resultado das respostas da questão 4.

Questão 4	Como eles se organizam no papel?	F _A	F _R
A	<i>Estrofes</i>	4	14,8148%
B	<i>Versos</i>	4	14,8148%
C	<i>Estrofes e versos</i>	17	62,9630%
D	<i>Escritos no meio da folha</i>	1	3,7037%

E	<i>Não respondeu</i>	1	3,7037%
---	----------------------	---	---------

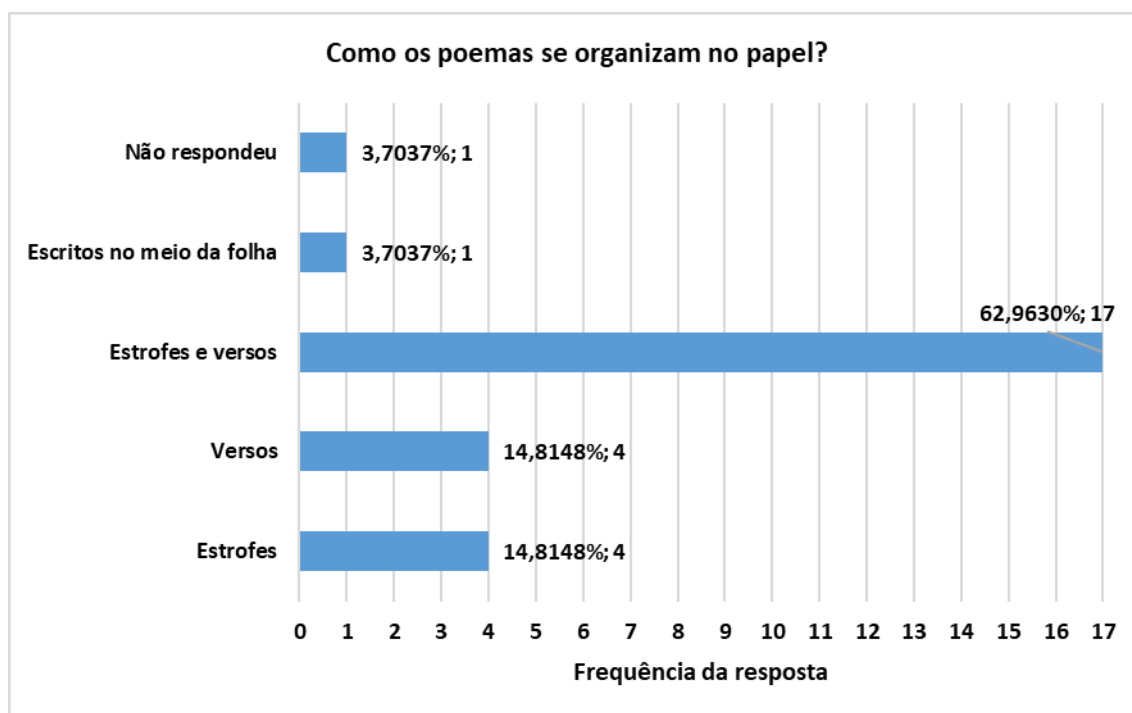
Legenda: F_A = Frequência Absoluta; F_R = Frequência Relativa.

Fonte: Próprio autor.

Considerando as informações da Tabela 4, observa-se o resultado dos apontamentos dos alunos sobre a organização de um poema na folha de papel. Podemos notar que a maioria dos alunos, quase 63%, como era esperado, compreende que um poema é formado por estrofes e versos, no entanto, cerca de 30% dos alunos entendem que o poema é organizado apenas por estrofes (4 alunos) ou apenas por versos (4 alunos). Além disso, um aluno entende que os poemas sempre são centralizados na folha de papel e outro aluno não soube dizer como se dá a organização de um poema no papel.

O Gráfico 4 apresenta, de forma ilustrativa, os resultados da 4ª questão.

Gráfico 4 – Resultado das respostas da questão 4.



Fonte: Próprio autor.

A Tabela 5 expõe os resultados referentes à questão 5.

Tabela 5 – Resultado das respostas da questão 5.

Questão 5	<i>Eles preenchem todo o espaço das linhas da esquerda para a direita?</i>	F_A	F_R
A	<i>Não</i>	22	81,48%

B	<i>Alguns</i>	2	7,41%
C	<i>Outras respostas</i>	3	11,11%

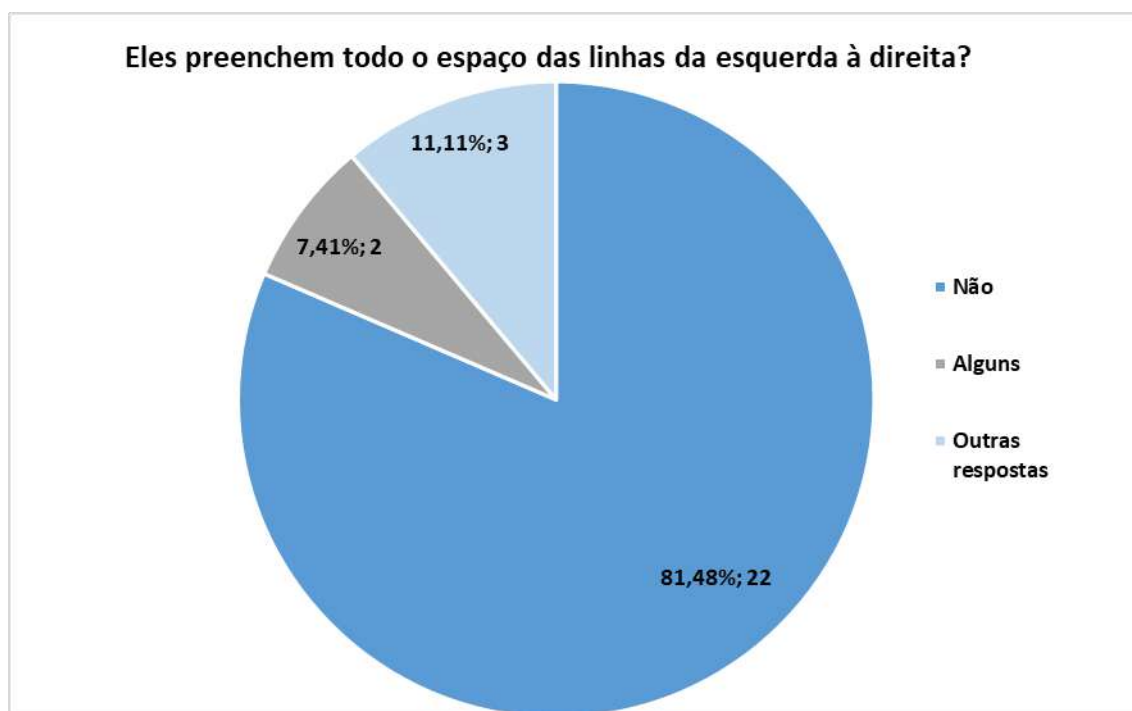
Legenda: F_A = Frequência Absoluta; F_R = Frequência Relativa.

Fonte: Próprio autor.

Considerando as informações da Tabela 5, observa-se que mais de 81% (22 de 27) dos alunos entendem que, nos poemas, não há o preenchimento de toda a extensão da linha da esquerda para a direita, fato que talvez conduza para a ideia de centralização do poema na página. Além disso, 2 alunos disseram que algumas linhas são preenchidas de maneira integral em um poema.

O Gráfico 5 demonstra de forma ilustrativa, os resultados da 5ª questão.

Gráfico 5 – Resultado das respostas da questão 5.



Fonte: Próprio autor.

A Tabela 6 ilustra os resultados referentes à questão 6.

Tabela 6 – Resultado das respostas da questão 6.

Questão 6	<i>Há linhas em branco entre os versos?</i>	F_A	F_R
A	<i>Sim</i>	17	62,96%
B	<i>Não</i>	8	29,63%

C	<i>Outras respostas</i>	2	7,41%
---	-------------------------	---	-------

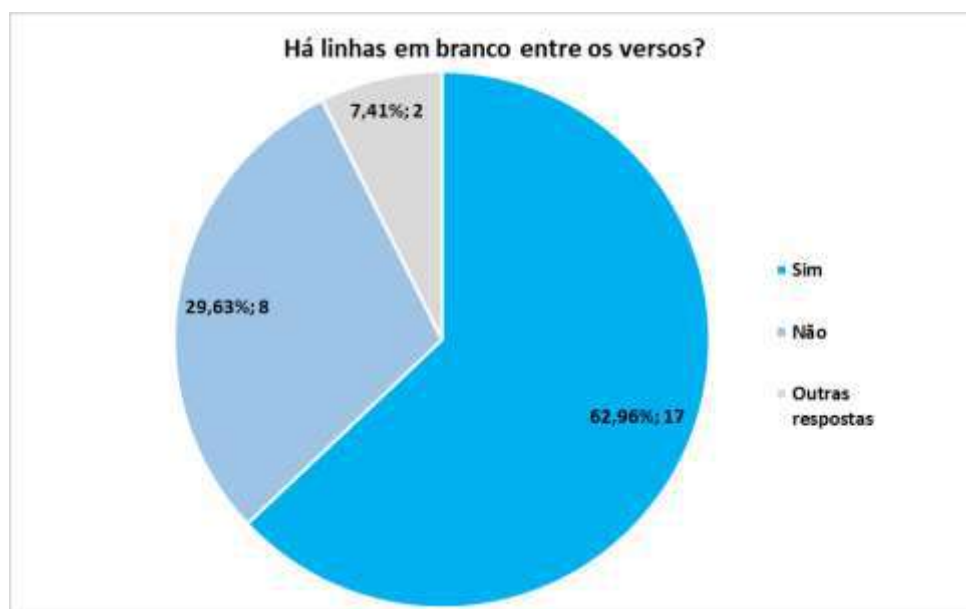
Legenda: F_A = Frequência Absoluta; F_R = Frequência Relativa.

Fonte: Próprio autor.

Considerando as informações da Tabela 6, observa-se que quase 63% dos alunos (17) considera que há linhas em branco entre os versos de um poema, enquanto quase 30% dos alunos (8) considera que não há linhas em branco entre os versos. Além disso, 2 alunos deram respostas diferentes de “Sim” ou “Não”.

O Gráfico 6 apresenta, de maneira ilustrativa, os resultados da 6ª questão.

Gráfico 6 – Resultado das respostas da questão 6.



Fonte: Próprio autor.

As questões 7 e 8, respectivamente, “Há sons que se repetem?” e “Há palavras que, mesmo distanciadas dentro do texto, podem ser associadas por terem semelhança?” foram respondidas por unanimidade com “Sim” pelos 27 alunos. Dessa maneira, entende-se que é dispensável a ilustração gráfica de tais perguntas, valendo apenas o comentário de que todos os alunos entendem que em um poema há repetição de sons e palavras semelhantes.

As Tabelas 7 e 8 apresentam os resultados referentes às questões 7 e 8.

Tabela 7 – Resultado das respostas da questão 7.

Questão 7	<i>Há sons que se repetem?</i>	F_A	F_R
------------------	--------------------------------	-------	-------

A	<i>Sim</i>	27	100,00%
B	<i>Não</i>	0	0,00%

Legenda: F_A = Frequência Absoluta; F_R = Frequência Relativa.

Fonte: Próprio autor.

Tabela 8 – Resultado das respostas da questão 8.

Questão 8	<i>Há palavras que, mesmo distanciadas dentro do texto, podem ser associadas por terem semelhança?</i>	F _A	F _R
A	<i>Sim</i>	27	100%
B	<i>Não</i>	0	0%

Legenda: F_A = Frequência Absoluta; F_R = Frequência Relativa.

Fonte: Próprio autor.

A Tabela 9 mostra os resultados referentes à questão 9.

Tabela 9 – Resultado das respostas da questão 9.

Questão 9	<i>O que percebem ao ouvir/ler um poema? O que ele despertou em você?</i>	F _A	F _R
A	<i>Ritmo, rima, sentimentos, lembranças, curiosidade, sensação de bem-estar</i>	18	66,6667%
B	<i>Ritmo, rima e palavras desconhecidas</i>	3	11,1111%
C	<i>Ritmo</i>	3	11,1111%
D	<i>Felicidade</i>	1	3,7037%
E	<i>Imaginação</i>	1	3,7037%
F	<i>Outras respostas</i>	1	3,7037%

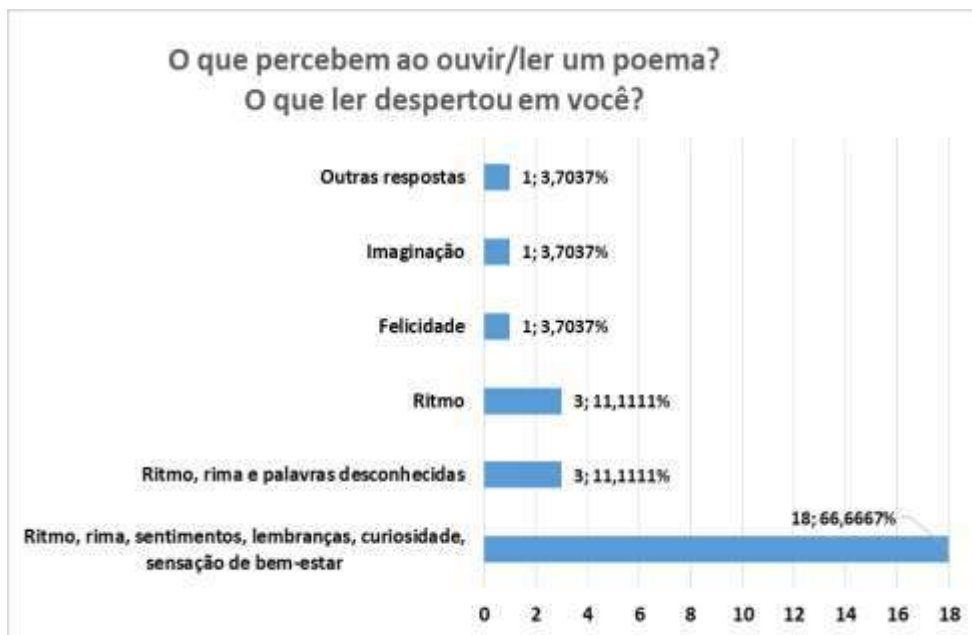
Legenda: F_A = Frequência Absoluta; F_R = Frequência Relativa.

Fonte: Próprio autor.

Considerando as informações da Tabela 9, observa-se que 67% dos alunos (18) ao ouvir/ler um poema, percebe o ritmo e a rima, e quando efetua a leitura de um poema, esta desperta neles sentimentos, lembranças, curiosidade e/ou sensação de bem-estar. Há de se destacar que 6 alunos responderam apenas a primeira pergunta percebendo ritmo, rima e palavras desconhecidas ou apenas ritmo. Além disso, 2 alunos responderam apenas a segunda pergunta indicando o que é despertado quando leem um poema, como por exemplo, felicidade ou imaginação.

O Gráfico 7 apresenta, de forma ilustrativa, os resultados da 9ª questão.

Gráfico 7 – Resultado das respostas da questão 9.



Fonte: Próprio autor.

A Tabela 10 possui os resultados referentes à questão 10.

Tabela 10 – Resultado das respostas da questão 10.

Questão 10	<i>Fechando os olhos, você consegue imaginar o que o poema sugere?</i>	F _A	F _R
A	<i>Sim</i>	18	66,67%
B	<i>Não</i>	4	14,81%
C	<i>Às vezes</i>	5	18,52%

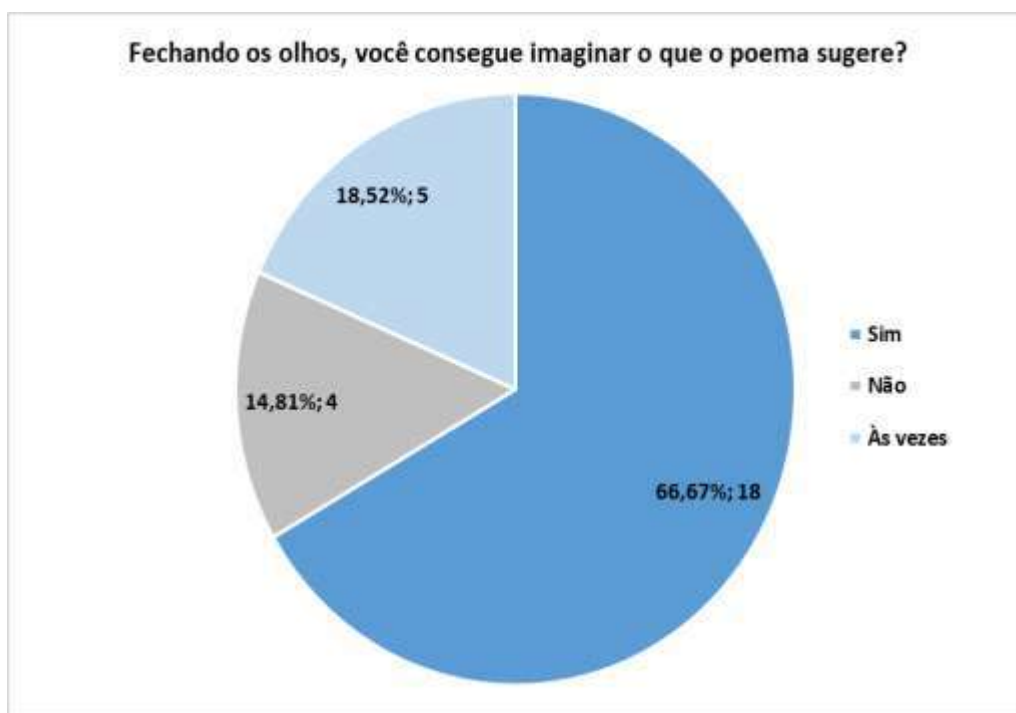
Legenda: F_A = Frequência Absoluta; F_R = Frequência Relativa.

Fonte: Próprio autor.

Considerando as informações da Tabela 10, observa-se que 85% dos alunos, 23 de 27, quando fecham os olhos, conseguem imaginar o que os poemas sugerem, enquanto 4 alunos não têm despertada a habilidade de imaginação quando fecham os olhos e escutam um poema.

O Gráfico 8 apresenta, de forma ilustrativa, os resultados da 10ª questão.

Gráfico 8 – Resultado das respostas da questão 10



Fonte: Próprio autor

A Tabela 11 possui os resultados referentes à questão 11.

Tabela 11 – Resultado das respostas da questão 11.

Questão 11	<i>Você se lembra de algum lugar (pessoa, fato, situação ou sonho) que causou a mesma impressão que o artista do poema descreve?</i>	F _A	F _R
A	<i>Sim</i>	15	55,56%
B	<i>Não</i>	9	33,33%
C	<i>Alguns</i>	3	11,11%

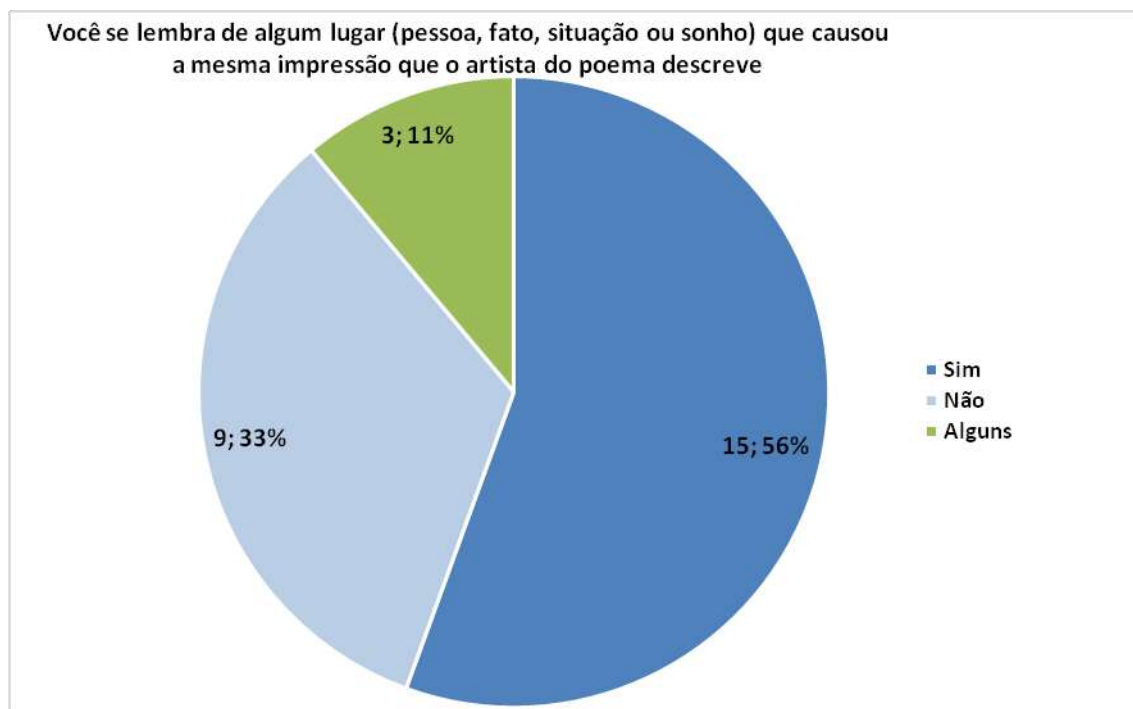
Legenda: F_A = Frequência Absoluta; F_R = Frequência Relativa.

Fonte: Próprio autor.

Considerando as informações da Tabela 11, observa-se que 67% dos alunos, 18 de 27, se lembra de algum fato que causou a mesma impressão descrita pelo poema, enquanto que os 9 alunos restantes não fazem esse tipo de associação.

O Gráfico 9 apresenta, de forma ilustrativa, os resultados da 11ª questão.

Gráfico 9 – Resultado das respostas da questão 11



Fonte: Próprio autor.

Oficina 12 - Atividade de pesquisa

Solicitei que os alunos trouxessem para esta oficina a biografia de um dos autores estudados nas 5 primeiras oficinas, além de um poema do mesmo autor que ainda não tivesse sido lido em sala. Cada aluno selecionou seu poeta preferido, leu a biografia e leu um poema para a sala. Foi um momento muito construtivo, pela troca de informação e porque os alunos tiveram a oportunidade de conhecer outros poemas. Essa pesquisa serviu de subsídio para a oficina 13.

Oficina 13 - Murais de poemas

Antes de dar início à produção escrita dos poemas, senti a necessidade de ampliar o envolvimento dos alunos com o universo poético. Propus, portanto, que construíssem murais sobre os poetas e poemas estudados. Os alunos adoraram a ideia e se envolveram muito na busca dos materiais e na construção dos murais. Dividi a classe em cinco grupos: o grupo 1 montou o painel sobre Manuel Bandeira; o grupo 2, sobre Mário Quintana; o grupo 3, sobre Vinícius de Moraes, o grupo 4, sobre Cecília Meireles e, por fim, o grupo 5, sobre José Paulo Paes. Eles confeccionaram os murais na escola, no horário da aula de Língua Portuguesa.

Essa oficina exigiu colaboração e participação dos integrantes dos grupos. Percebi que todos colaboraram, participaram, souberam dividir as tarefas, ser solidários com os outros grupos, enfim, o resultado foi além do esperado. Eles pesquisaram os poemas, imprimiram, colaram nos murais, trouxeram fotos dos poetas e, ao final, expuseram nos corredores da escola.³²

Terminada a exposição, reunimo-nos para conversar sobre a oficina e sobre como foi elaborar os murais. Os alunos disseram que aprenderam ainda mais sobre os poetas e estavam felizes com o resultado.

Depois de todo o envolvimento dos alunos com os poemas e com os murais, e de várias aulas dedicadas à leitura de poemas, direcionei o objetivo das oficinas seguintes para a escrita de poemas.

Oficina 14 - Criação de poemas: 1ª produção

Chegou o momento de os alunos expressarem as respectivas aprendizagens em relação ao gênero poético, por meio da criação dos próprios poemas. As orientações para as disciplinas de criação de poemas têm como base os estudos de Jolibert (1994).

Antes de solicitar aos alunos que escrevessem seus poemas como forma de um primeiro exercício de escrita poética, foi necessário prepará-los para esse momento. Essa preparação não pode ocorrer uma única vez, por isso, as 13 oficinas anteriores foram essenciais para prepará-los e promover, segundo Jolibert (1994, p. 209), “encontros autênticos com poemas”.

O professor precisa promover a prática da poesia; sem praticar, sem ler, sem ouvir, sem relacionar os aspectos formais do texto poético a seus aspectos semânticos, o aluno fica sem subsídios para escrever um gênero que ele não domina. Sobre a prática da poesia orienta-nos Jolibert (1994):

Para o docente, fazer *praticar a poesia* na escola significa implementar dentro da sala de aula um dispositivo criador de relações estimulantes e dinâmicas que envolverá em cada criança o desejo e a capacidade de ler, dizer e produzir poemas (JOLIBERT, 1994, p. 208).

Entendo que as atividades variadas de leitura, a pesquisa, a produção dos murais pelos grupos, promoveu o *praticar a poesia* e o *encontro autêntico com o poema* e, de certa forma, preparou os alunos para a escrita de poemas.

³² As fotos dos murais constam dos anexos deste trabalho.

Primeiramente, delimitei a temática sobre a qual deveriam compor os poemas. Selecionei três temas e escrevi-os na lousa. Para cada tema os alunos iam falando palavras que se relacionassem com eles, de modo a formar um pequeno banco de palavras, ou seja, um glossário.

Os temas selecionados foram: *sonho*, *cotidiano* e *amizade*. Os três temas foram escolhidos por fazerem parte da vida dos alunos e, assim, favorecer o processo de escrita.

Para o tema “sonhos”, os alunos listaram as seguintes palavras: medicina, futebol, vídeo - game, Flórida, mundo, doce, futuro e poder. Nota-se que as palavras estão relacionadas a profissões, ao futuro e aos meios de consumo. Sonham em ser jogadores de futebol, sonham em ser médicos, e sonham em ir à Disney, por isso listaram “Flórida”.

Para o tema “cotidiano”, os alunos listaram *fome*, *violência*, *assédio*, *futebol*, *tristeza*, *poluição*, *morte* e *preconceito*. Chamou a atenção o fato de que, com exceção da palavra *futebol*, todas as outras dizem respeito a fatos tristes do cotidiano. Então, perguntei se não incluíam escola, família, colegas nesta lista e obtive como resposta que as palavras escolhidas representam aquilo que está mais presente no cotidiano das pessoas.

Para o tema “amizade”, os alunos selecionaram *lealdade*, *amor*, *confiança*, *alegria*, *companheirismo*, *respeito*, *momentos*, *lembranças* e *falsidade*. Com exceção de “falsidade”, as palavras selecionadas apresentam um valor semântico positivo para os alunos. Nota-se que eles dão valor à amizade e a veem de forma positiva em suas vidas.

O banco de palavras não necessariamente deveria ser usado, foi um exercício para ajudar os alunos a pensar nos temas, cada palavra sugerida lembrava outra e assim os alunos foram se familiarizando com os temas que, embora fáceis, poderiam apresentar dificuldade para algum deles. Todos copiaram as palavras no caderno e só depois passaram à produção escrita.

As orientações para a escrita dos poemas foram: respeitar os temas, construir poemas com dois quartetos (no mínimo) e incluir rimas. Os alunos poderiam ler para os colegas e também pedir sugestões.

Dolz e Schneuwly indicam que seja feita uma primeira produção, de caráter diagnóstico, antes das demais atividades, para posterior comparação. Dado o contexto em que trabalhei, optei pela proposta de Jolibert (1994), que chama a *produção inicial* de *o primeiro lance individual*. O *primeiro lance* é realizado após o aluno ter contato com um exemplar de referência ou ter realizado o “inventário dos instrumentos” colocados a sua disposição, ou seja,

a produção escrita ocorre a partir de poemas que servem de referência, como nos explica a autora:

Em nosso procedimento, um primeiro lance não é um rascunho. O significado é diferente: desde o primeiro lance, a criança investe tudo quanto sabe num determinado momento, considerando-se as particularidades do poema que serve de base para a produção e seu relacionamento pessoal com a poesia. São lances completos, levados o mais longe possível, que serão submetidos aos nossos pares para uma primeira avaliação (JOLIBERT, 1994, p. 250).

Tanto Dolz e Schneuwly (2011), quanto Jolibert (1994) partem de uma primeira produção após o aluno ter um primeiro encontro com o gênero. Para Dolz e Schneuwly (2011, p. 86), “a apresentação da situação não desemboca numa produção inicial completa”, já os *lances iniciais* pretendem ser “completos e levados o mais longe possível”. Ainda que haja uma diferença em relação à produção inicial, os três autores defendem que ela seja realizada e sugerem uma avaliação posterior dessa primeira produção, para verificar o que não foi alcançado e reorientar o aprofundamento do trabalho que culminará na *produção final*.

Oficina 15 – Reescrita da primeira produção

A oficina 15 foi dedicada ao processo de reescrita dos primeiros poemas compostos na oficina 14. Reescrever não significa recopiar, a reescrita corresponde, neste trabalho, ao aprimoramento da escrita dos alunos. Nesta oficina, verifiquei se o tema do poema estava próximo a um dos três temas propostos: sonhos, cotidiano e amizade. Chamo a atenção para o fato de que os alunos colocaram como títulos de seus poemas exatamente a “palavra-tema”. Nessa primeira produção, os alunos não conseguiram criar um título diferente. Foi necessária uma orientação para que eles entendessem que o título não precisaria ser igual ao tema escolhido.

Quanto à estrutura, a maioria compôs dois quartetos, apenas um aluno fez uma quadrinha para cada tema. Todas as produções apresentaram rimas.

A preocupação com a rima mostrou-se o foco principal dos alunos, provavelmente por se inspirarem nos poemas que apresentavam rimas, trabalhados nas oficinas. Alguns, para privilegiar as rimas, esqueceram-se de prestar atenção à coerência. Quanto à parte ortográfica, foram necessárias algumas correções. Os alunos puderam apelar para os colegas em busca de sugestões para a reescrita. Abaixo apresento a análise do primeiro poema do aluno A denominado “Que o mundo seja”, inserido na temática *cotidiano* e ilustro como ocorreu o processo de reescrita, apresentando, na sequência, a versão final do poema.

Que o mundo seja

1. Que o mundo seja **vErde**
2. que acabe a fome e a **sEde**
3. Que possamos balançar na **rEDE**
4. a qual fica pendurada na **parEDE**

5. Que o mundo seja **lIMPO**
6. assim como **era** na **era** de **OlIMPO**
7. onde as pessoas viviam **sorIndo**
8. explorando no **garIMPO**

(Aluno A)

O poema *Que o mundo seja* é composto de dois quartetos nos quais, assim como no título, estão expressos desejos de um mundo melhor. O primeiro verso expressa, por meio de metáfora, o desejo de que o mundo seja verde. Implicitamente, há uma crítica aos seres humanos que não preservam a natureza, que desmatam e poluem em nome do progresso.

No segundo verso, há o sonho de que se acabem as injustiças sociais e a má distribuição de renda que causa a fome e a sede. Nos terceiro e quarto versos, há menção à paz, à tranquilidade ao descanso, representados pelo balanço da rede, “que fica pendurada na parede”. A parede, no nível semântico seria uma representação metonímica da parte pelo todo. A parte (parede) pelo todo (moradia, teto, lugar para morar). A rede na parede representaria o desejo de ter um teto para descansar. Em síntese, a primeira estrofe trata de três assuntos importantes dentro do tema cotidiano: preservação da natureza, fome/sede e habitação.

Em relação às rimas do primeiro quarteto, o poema apresenta rimas externas, aquelas que ocorrem quando há sons semelhantes no final de versos diferentes. Elas estão representadas pelas palavras

Verde / sede / rede / parede / limpo/ Olimpo / sorrindo / garimpo.

Mesclam-se rimas toantes (assemelham-se apenas vogais tônicas) e consoantes (assemelham-se vogais e consoantes). Observe-se que o aluno atentou-se à escolha lexical, principalmente, nas rimas **rede/parede** e **limpo/Olimpo**. Subtraindo a sílaba “pa” de parede, forma-se a palavra **rede** e, subtraindo o “o” de Olimpo temos a palavra **limpo**. As rimas não

foram dispostas aleatoriamente, houve um processo criativo e uma reflexão sobre as escolhas lexicais, de modo a evidenciar o efeito sonoro. Quanto à categoria gramatical das rimas apresentadas, estamos diante de rima rica, entre substantivo e adjetivo (verde/ sede) e de rimas pobres, as que ocorrem entre palavras que pertencem à mesma categoria gramatical; no caso desse poema, substantivos.

No segundo quarteto, o tema da preservação da natureza é retomado no primeiro e segundo versos: *que o mundo seja limpo /assim como era na época de Olimpo*. Surpreende a referência ao monte Olimpo, pois demonstra que o aluno tem repertório de outras leituras. O monte Olimpo é o monte mais alto da Grécia, no qual, pela mitologia grega, estaria a morada dos deuses. Portanto, o poema faz uma comparação entre o lugar presente no poema: limpo, feliz (verso 3: *onde as pessoas viviam sorrindo*),- e a morada dos deuses. Esta morada situa-se num passado longínquo, não datado, daí a referência temporal ao passado, na criativa repetição sonora do mesmo termo, com sentidos diferentes: *como era na era de Olimpo*.

Destaco esse verso: *assim como era na era de Olimpo*. Ele apresenta um jogo de palavras que se formou a partir dos dois sentidos da palavra *era*. Na primeira ocorrência, **era** é o pretérito imperfeito do modo indicativo do verbo “ser” e, na segunda, **era** aparece como substantivo. Segundo o dicionário Aulete³³, **era** é um *substantivo feminino que representa qualquer período de tempo;época*.

O aluno consegue manter o nível semântico na maior parte do poema, porém observei que comete alguns deslizos, em nome da rima. Fato que ocorre nos segundo e quarto versos do segundo quarteto.

No segundo verso desse quarteto, o uso da preposição *de*, no verso: *assim como era na era de Olimpo*, causa dúvida, pois não se sabe se a palavra Olimpo está representando um lugar, o monte Olimpo, ou um ser, devido à circunstância de posse representada pela preposição *de*. “de Olimpo”, (de posse de Olimpo, pertencente a Olimpo?).

Outro verso necessita de atenção, pois destoa do conjunto temático do poema: *explorando no garimpo*. Garimpo e exploração não combinam com o verso anterior *pessoas sorrindo*, nem com o todo do quarteto. Fica claro que a preocupação com a rima se sobrepôs à lógica semântica do poema.

Assim, houve a necessidade de se trabalhar a reescrita do poema. Eu não queria apenas apontar os trechos a serem reescritos ao aluno que construiu o poema, eu queria fazer a turma

³³ <http://www.aulete.com.br/>

toda refletir sobre as incoerências, principalmente sobre as inúmeras possibilidades de escolhas lexicais que a língua nos proporciona para construir nossos discursos e explicitar nossos pontos de vista.

Minha segunda postura em relação à reescrita, não foi apontar imediatamente os pontos a serem reescritos, porque, se eu apenas apontasse, o aluno receberia passivamente a informação e reescreveria sem refletir. Inspirei-me em Franchi (2006, p.41) que conduz para uma mudança de postura no ensino de gramática, ao enfatizar a língua em uso: “o ideal não é o aluno passivo e recipiente, mas ativo e interferente: o conhecimento tem que resultar de um processo de construção pelo próprio sujeito.”.

Coloquei o poema na lousa (sempre preservando a identidade do aluno autor) e propus primeiramente a leitura atenta, depois, que fizessem comentários e apontamentos. De forma coletiva, a reescrita tornou-se mais interessante, pois, naquele momento, eu atingia a turma toda: tanto o aluno que percebeu as incoerências quanto aquele que não percebeu. Assim, a criatividade foi aflorando e as opiniões surgindo. Para Franchi (2006) a atividade criadora:

(...) não se manifesta somente em um ato individual, isolado. Desenvolve-se no diálogo e na contradição. Na multiplicação dos interlocutores. No contraponto de um discurso que se atualiza em um contexto bem determinado. Embora no sujeito, é um processo histórico porque supõe ao mesmo tempo a exploração dos campos já cultivados e o rompimento de limites anteriormente estabelecidos. Está longe, por isso, de reduzir-se à originalidade e à divergência e, menos ainda, à singularidade de um êxtase ou de uma inspiração: é um trabalho a muitas mãos. (FRANCHI, 2006, p. 47).

E desta forma, a muitas mãos, o poema foi sendo transformado. Cada sugestão que surgia logo era testada no poema. E assim as possibilidades que a língua nos oferece foram aflorando. Segundo Franchi (2006):

(...) somente se aprende a gramática, quando relacionada a uma vivência da língua materna, quando construída pelo aluno como resultado de seu próprio modo de operar com as expressões e sobre as expressões, quando os fatos da língua são fatos de um trabalho efetivo e não exemplos deslocados da vida (FRANCHI, 2006, p. 75).

O autor propõe que o trabalho com a língua materna deva ser sempre coletivo e, se realizado nos próprios textos dos alunos, mais compreensão do sistema da língua eles terão. Abaixo apresento a versão do poema reescrita coletivamente:

Que o mundo seja

1. Que o mundo seja verde
 2. que acabe a fome e a sede
 3. Que possamos balançar na rede
 4. a qual fica pendurada na parede

 5. Que o mundo seja limpo
 6. assim como era na época do Olimpo
 7. onde as pessoas viviam sorrindo
 8. se divertindo nesse mundo lindo.
- (Aluno A com colaboração dos colegas de turma)

Embora o poema ainda possa ser reescrito inúmeras vezes, os alunos optaram por preservar a temática do colega não fazendo grandes alterações, mas alterações pontuais que desfizessem as incoerências. Analisando o processo e o resultado final, acredito que é no processo que se amplia o ensino da gramática, os alunos podem perceber o quanto conseguem dominar a língua. Uns mais, outros menos, mas, coletivamente, todos aprendem porque vivenciam, fazem a experiência. Cabe observar que, de certo modo, houve uma perda ao ser eliminada a segunda repetição do termo “era”. Não quis intervir, respeitei a opção do grupo de alunos.

Para Franchi (2006):

É no longo exercício de operação sobre a linguagem e a língua que se pode compreender melhor a função da morfologia na sintaxe, o caráter relacional das estruturas sintáticas, o valor categorial dos diferentes papéis que os elementos nessas estruturas. Antes de saber o que é um substantivo, um adjetivo, um advérbio, é preciso ter-se servido efetivamente dessas distinções gramaticais no trabalho de construção e reconstrução das expressões. (FRANCHI, 2006, p. 93)

Trabalhar a reescrita como sugere Franchi (2006) foi uma das formas de os alunos pensarem a língua portuguesa como instrumento consciente de comunicação. O gênero em estudo, uma vez que demanda uma linguagem pensada e trabalhada em vários níveis, favoreceu o exercício de reescrita. Os colegas precisavam manter uma linha lógica com o que tinha sido proposto pelo aluno autor. Avaliaram as escolhas lexicais de modo a manter a rima

e o sentido do conjunto, compreenderam que nada é aleatório na composição do gênero. Por fim, comemoraram o resultado, mostrando-se satisfeitos com a atividade, por exercer a criatividade, mesmo tendo de atender a regras gramaticais e manter as rimas já dadas pelo aluno autor.

Procurei não interferir nas escolhas lexicais, observei que os alunos substituíram o substantivo *era* pelo substantivo *época*, e modificaram a preposição *de* pela preposição *do*. Quanto ao último verso, modificaram-no de modo que estivesse coerente com o todo semântico do poema e com a rima. A respeito do uso do pronome oblíquo no início da oração, reitero a justificativa dada nas análises anteriores, aludindo, de passagem, que esse emprego era defendido pelo poeta Mário de Andrade.

Termino essa reflexão sobre a reescrita do poema com as palavras de Franchi (2006, p. 35) que se mostraram possíveis na atividade acima realizada: “É no uso e na prática da linguagem ela mesma, e não falando dela, que se poderá reencontrar o espaço aberto da liberdade criadora.”.

Oficina 16- Escrita de poemas com palavras indutoras para autoexpressão

Para esta oficina, baseei-me nas orientações de Jolibert (1994) que propõe que os alunos falem de aspectos presentes na própria vida, a partir de expressões que lhes são familiares como por exemplo: *Estou farto, não é justo, Eu não gosto, é super, é bom quando, Eu gosto e Que felicidade*. Essas expressões ajudam o aluno a construir o próprio poema de forma que se sintam à vontade para colocar no papel o que os afeta ou o que desejam comunicar. Ao partir de expressões familiares, o ato de escrever um poema torna-se menos difícil.

Mantive nessa atividade os três temas norteadores de todas as oficinas de escrita de poemas: *sonho, cotidiano e amizade* e, antes da produção individual, fizemos um poema coletivo, na lousa, usando a técnica das palavras indutoras para autoexpressão. Esse poema coletivo serviu, como chama Jolibert (1994), de “poema de referência”.

Poema produzido coletivamente:

Não é justo

1. Não é justo **violência**
2. que gera **tristeza**
3. que causa **fraqueza**
4. na minha **consciência**.

5. Não é justo roubar
6. nem matar
7. muito menos furtar
8. Isso tem que acabar!

Neste poema coletivo os alunos associaram a expressão “não é justo” a atitudes eticamente inaceitáveis. Como o poema foi construído de forma coletiva, os alunos destacaram aspectos que são aceitos socialmente e que afetam a todos como violência, roubo e furto. Ao usar as palavras “roubo” e “furto” estavam conscientes da distinção entre elas. O verso final emite um ponto de vista: “Isso tem que acabar”.

Em relação ao esquema de rimas, não há uma similaridade entre as estrofes, porque os alunos ainda desconhecem esse conceito. Observa-se que no primeiro quarteto o esquema de rimas é ABBA; já no segundo quarteto o esquema de rimas é AAAA. Notei que a preocupação maior dos alunos é a seleção das palavras para a construção da rima, sem se preocupar com alternância ou mudança dela; o importante, para eles, era conseguir rimar.

Após a construção do poema coletivo, os alunos passaram à escrita dos próprios poemas. Selecionei, para ilustrar essa oficina, um poema individual, cuja análise será comentada no capítulo 4.

Estou farto...

1. Estou farto de tanto abuso
 2. Estou farto de tanto absurdo
 3. Estou farto de tanto surto
 4. Neste mundo tão sujo.

 5. Estou farto de tanta violência
 6. Estou farto de tanta indecência
 7. Estou farto de tanta decadência
 8. Dessa ausência de convivência.
- (Aluno B)

Novamente recorri a Jolibert (1994) para ampliar o conhecimento sobre o poema. A autora sugere uma produção com estrutura de texto dominante para que os alunos observem a posição das palavras no poema e também outros aspectos, como repetição de palavras e da estrutura.

Segue abaixo o poema de referência³⁴ utilizado nesta oficina:

Tu dizes

Tu dizes areia

e logo

o mar está a teus pés

Tu dizes floresta

e logo

as árvores te estendem seus braços

Tu dizes colina

e logo

o sendeiro corre contigo até o topo

Tu dizes nuvem

e logo

um cúmulo te oferece a promessa da viagem

Tu dizes poema

e logo

as palavras voam e dançam

como faíscas em tua chaminé.

(Joseph-Paul Schneider)

³⁴ O poema “Tu dizes”, de SCHNEIDER Joseph- Paul, em Jean Orizet, Les plus beaux poèmes/pour lês enfants, Cherche-midi, encontra-se em Poemas com estrutura de texto dominante (JOLIBERT, 1994, p. 173)

Foi apresentado o poema de referência e observada a estrutura que serviu como um elemento desencadeador para a produção individual. Os alunos mantiveram as partes destacadas em negrito e complementaram as demais partes com a própria produção.

Note-se a ausência das rimas no final de cada estrofe, com exceção de pés/chaminé, nos versos 3 e 16. O objetivo era fazer um poema coerente, observando a estrutura e o modo de ocupar a página.

No decorrer dessa atividade, cada aluno elaborou seu poema. Notei que os alunos apresentaram maior facilidade, uma vez que parte da estrutura estava dada.

Em relação às rimas, diferentemente do poema de referência, a maioria dos alunos fez poemas com rimas no final do 1º e 3º versos de cada estrofe. Neste caso foi uma decisão individual, não foi uma exigência da atividade, o que me surpreendeu.

Apresento abaixo uma produção individual, resultado da técnica sugerida por Jolibert (1994), cuja análise será mostrada no capítulo 4.

Tu dizes

1. Tu dizes **realidade**
2. e logo
3. **me vem um sonho.**

4. Tu dizes estou farto
5. E logo
6. **me vem aguento.**

7. Tu dizes quero sair
8. e logo
9. **me vem a chuva.**

10. Tu dizes **amor**
11. e logo
12. **me vem amizade.**

13. Tu dizes **rotina**
14. e logo
15. **me vem a mudança.**

(Aluno C)

Oficina 18 – Varal Poético

Para realizar esta oficina, utilizamos material que os alunos já haviam produzido. Dos três poemas feitos na oficina 14 sobre os temas sonho, cotidiano e amizade, os alunos escolheram o que mais apreciaram para pendurar no varal.³⁵

Os alunos escreverem o poema numa folha e decoraram-na com ilustrações. Em seguida, penduramos os poemas num barbante com prendedores. O varal foi exposto no corredor da escola, num espaço de livre acesso a todos; desta forma, toda a comunidade escolar pôde ler os poemas e apreciar o varal poético.

A oficina 18, foi a última a ser realizada pelos alunos do 7º ano; foi necessária uma pausa devido ao fim do ano letivo. E as oficinas foram retomadas no ano letivo seguinte, 2019, quando os alunos cursavam a série seguinte, o 8º ano.

Oficina 19 - Leitura de poemas com foco nos efeitos de sentido - predomínio de conotação: metáfora, comparação, hipérbole, ironia.

A)

Só que

bola, papagaio, pião

de tanto brincar

se gastam.

As palavras não:

quanto mais se brinca

com elas

mais **novas** elas ficam.

(Elias José, in: Segredinhos de amor. 2ª ed. São Paulo, Moderna, 2002).

A princípio os alunos tiveram dificuldade para compreender a conotação da palavra destacada “novas”. Houve a necessidade de intervenção para que eles compreendessem que “novas”, não está no sentido denotativo que indica “nunca usado”, mas sim no sentido

³⁵ O varal poético consta dos anexos deste trabalho

conotativo, porque as palavras são usadas de forma diferente, com nova significação, ou seja, são, de certa forma renovadas e enriquecidas, passam a ter novos sentidos, além do que já se sabia.

B)

A poesia

tem tudo a ver/com [...]

a veloz **acrobacia** dos peixes.

(Elias José, in: Segredinhos de amor. 2ª ed. São Paulo, Moderna, 2002)

Quanto a este trecho, não houve dificuldade dos alunos em compreender que “acrobacia” não é realizada por peixes; é, geralmente, realizada por artistas. Rapidamente os alunos associaram os movimentos dos peixes a acrobacias.

C)

A poesia

tem tudo a ver/ com [...]

a **explosão** em verde, em flores e frutos.

(Elias José, in: Segredinhos de amor. 2ª ed. São Paulo, Moderna, 2002)

Em relação à “explosão”, não houve dificuldade em associar o sentido conotativo. Facilmente os alunos entenderam que se trata de espalhar o verde ou de muita vegetação.

D)

Eu tenho um colar de pérolas

Enfiado pra te dar:

As **per’las** são os teus beijos,

O **fio** é o meu penar.

(Machado de Assis, Obra completa III, Rio de Janeiro: Aguilar, 1962)

Nesse trecho os alunos tiveram dificuldade para entender a palavra “enfiado”. Expliquei que se tratava de colocar pérolas em um fio para formar o colar. Já quanto às palavras

destacadas compreenderam facilmente seu sentido conotativo, exceto a palavra “penar”, que exigiu explicações.

Oficina 20- Conhecendo poema e poetas V

Carlos Drummond de Andrade foi o poeta escolhido para retomar as oficinas de leitura de poemas em 2019. Os alunos foram à sala de vídeo da escola e foi apresentado um resumo da biografia do poeta, em forma de Power Point, projetado em um data-show; apresentei também alguns poemas : *José, Cidadezinha qualquer, Quadrilha, No meio do caminho*.

Tinha havido uma ruptura na realização das oficinas, devido às férias escolares e, na volta, percebi a necessidade de retomar as leituras antes de partir para as produções escritas finais como uma forma de engajar os alunos e de aumentar-lhes o repertório.

Oficina 21- Roda de leitura: poemas de Carlos Drummond de Andrade.³⁶

A prática de leitura desta oficina configurou-se diferente das demais. Os alunos sentaram-se no chão , formando uma grande roda e , no centro foi montado um mosaico com imagens de caricaturas do poeta Carlos Drummond de Andrade; no verso de cada imagem, havia um poema dele. O aluno escolhia uma gravura , virava-a e lia para os colegas o poema que constava atrás. E assim, sucessivamente, cada aluno escolheu uma caricatura e leu um poema. Após a leitura de cada poema, foi dado um tempo para os alunos se expressarem sobre o que ouviram ou levantarem dúvidas e formularem hipóteses. Muitos alunos preferiram não se expressar, já outros fizeram comentários sobre o que entenderam. Muitas vezes fiz interferências para chamar a atenção para as metáforas, hipérboles, entre outros recursos presentes no poema. Desta forma, retomávamos os conceitos que tínhamos trabalhado na oficina 19.

Seguem dois poemas lidos nesta oficina:

Poesia³⁷

Gastei uma hora pensando um verso
que a pena não quer escrever.
No entanto ele está cá dentro
inquieta, vivo.

³⁶ As imagens desta oficina constam dos anexos deste trabalho

³⁷ ANDRADE, 1998 p. 47

Ele está cá dentro
 E não quer sair.
 Mas a poesia deste momento
 inunda minha vida inteira.

Sentimental³⁸

Ponho-me a escrever teu nome
 com letras de macarrão.
 No prato, a sopa esfria, cheia de escamas
 E debruçados na mesa todos contemplam
 esse romântico trabalho.

Desgraçadamente falta uma letra,
 Uma letra somente
 para acabar o nome!

- Está sonhando...
 E há em todas as consciências um cartaz
 amarelo:
 “Neste país é proibido sonhar.”

Oficina 22- Escrita de poemas: retomada dos três temas já trabalhados e das estratégias de escrita das oficinas 16 e 17

Nesta oficina, os alunos compuseram poemas, aplicando as estratégias aprendidas nas oficinas 16 *Escrita de poemas com palavras indutoras para autoexpressão* e 17 *Escrita de poemas com estrutura de texto dominante*. Recuperando os três núcleos temáticos, sonho, amizade e cotidiano, retomaram a escrita de poemas. Essa retomada foi necessária, pois houve um longo espaço sem produção, devido às férias escolares, e serviu para que os alunos relembressem as estratégias e se engajassem na escrita das propostas das oficinas que estavam por vir.

³⁸ Ibid, p. 33

Oficina 23- Escrita de poemas com dois quartetos

Como o trabalho de escrita segue numa ordem crescente, partindo do menos complexo para o mais complexo, ampliando a competência leitora, esta oficina funcionou como um aprofundamento da oficina 9 *Quadrinhas*.

Na oficina 9, os alunos tinham produzido quadrinhas coletivas, conheceram a forma composicional quadra/quadrinha/quarteto, treiraram rimas, compararam sua produção com a de outro colega; a proposta para a oficina 23 não era escrever duas quadrinhas isoladas, mas elaborar dois quartetos que apresentassem coerência discursiva e linguística. Reforço que os três temas-núcleos foram mantidos.

Oficina 24 – Escrita de poemas com estrutura de texto livre

A oficina 24 foi a última oficina que trabalhou a competência escritora. A proposta foi que os alunos escrevessem poemas sem precisar seguir nenhuma estrutura obrigatória, diferentemente das oficinas anteriores.

A intenção era deixar os alunos livres para decidir qual estrutura iriam usar ou qual estratégia prefeririam. Poderiam usar estratégias aprendidas nas oficinas ou não. Pude verificar o quanto as oficinas anteriores foram importantes, ao ler esta última produção. Os alunos se sentiram mais à vontade para escrever e as análises mostram o quanto utilizaram do que tinham aprendido e o quão criativos se revelaram, no sentido discursivo.

Nesta oficina não houve reescrita sistematizada. Conforme os alunos me mostravam os poemas, se necessário, eu fazia pequenas intervenções, chamando atenção para um acento ou uma questão ortográfica e os alunos efetuavam os ajustes imediatamente nos textos sem que precisassem me apresentar uma segunda versão reescrita.

Oficina 25- Passando a limpo – Revisão e entrega dos poemas para organização do E-book

Os alunos entregaram seus poemas para a organização do e-book. Os poemas foram organizados por mim e diagramados por um colega professor, bacharel em Estatística e mestre em Matemática pelo mestrado profissional PROFMAT, André da Silva Coura. Não houve a possibilidade de os próprios alunos diagramarem o livro digital, devido ao fato de os computadores da sala de informática da escola, na sua maioria, não funcionarem. Ter apenas

cinco computadores funcionando inviabilizou a presença de uma turma de 30 alunos na sala de informática .

O fato de nos deparamos com uma estrutura tecnológica debilitada não impediu que os alunos atuassem na elaboração do e-book. Além de contribuírem com os poemas, elegeram de forma unânime, uma aluna para ser a ilustradora do livro.

A aluna criou as ilustrações a partir da leitura dos poema dos colegas e o logo para compor a capa. A capa foi produzida pela aluna ilustradora e por uma colega sob minha orientação.

CAPÍTULO 4- ANÁLISE DO CORPUS

O encontro

Subitamente

na esquina do poema, duas rimas

Olham-se, atônitas, comovidas,

Como duas irmãs desconhecidas...

(Mário Quintana³⁹)

Este capítulo apresenta e analisa os resultados da pesquisa, levando em conta as reflexões decorrentes da aplicação das oficinas, como forma de avaliar acertos e equívocos e, ainda, de sugerir intervenções pedagógicas para outras turmas de nível similar.

Para compor o *corpus* deste trabalho, selecionei os poemas que mais se aproximaram dos critérios propostos na tabela abaixo, intitulada: “Grade de avaliação para textos do gênero poema”, com base na tabela formulada para a quarta edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro*⁴⁰ Quando me refiro aos poemas que mais se *aproximaram*, quero dizer que selecionei poemas que apresentaram maior presença dos descritores presentes na grade de avaliação a seguir:

GRADE DE AVALIAÇÃO PARA TEXTOS DO GÊNERO POEMA	
CRITÉRIOS	DESCRIPTORES
1- Tema: Sonho, Cotidiano, Amizade	• O poema contém algum aspecto dos temas: sonho, cotidiano ou amizade?
2 - Adequação ao Gênero	Adequação discursiva
	• O texto fornece elementos para que o leitor identifique sensações, sentimentos, ideias, experiências?
	• O conteúdo e a linguagem poética utilizada pelo autor constroem uma unidade de sentido?

³⁹ QUINTANA, 2014, p. 101

⁴⁰ Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* – caderno do professor- Critérios de avaliação do gênero Poema p. 140 e Poema – proposta de descritores p. 141.

	Adequação linguística
	• O poema apresenta e usa adequadamente recursos poéticos, como:
	a) Organização em versos e estrofes?
	b) Efeitos sonoros: ritmo marcado (regular e irregular) e rimas (regulares e ocasionais)?
	c) Repetições de sons, letras, palavras ou expressões?
	d) Repetições da mesma construção sintática (paralelismo sintático)?
	e) Emprego de figuras de linguagem - comparação, metáfora, personificação - que promovem efeito poético?
	• Outros recursos utilizados (posição de determinadas palavras, pontuação, organização do espaço etc.) produzem efeitos estéticos apropriados?
3-Marcas de autoria	• O autor expressa um olhar pessoal sobre algo que lhe chama a atenção?
	• Ao escrever o texto, o autor considerou diferentes leitores?
	• O título do poema motiva a leitura?
4- Convenções da escrita	• O poema segue as convenções da escrita (morfofossintaxe, ortografia, acentuação, pontuação)?
	• O poema rompe com convenções da escrita, por exemplo, usa marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais, a serviço da produção de sentidos no texto e da poeticidade?

4.1 Critérios de avaliação

Os critérios para avaliação do gênero *poema* foram baseados nos critérios elaborados para a quarta edição da Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro* e adaptados a

este trabalho. Os critérios utilizados foram: tema, adequação ao gênero, marcas de autoria e convenções da escrita.

Cada critério possui um descritor; os descritores servem para detalhar os critérios e, segundo a Olimpíada de Língua Portuguesa, foram elaborados em forma de perguntas para facilitar a análise.

O critério “adequação ao gênero” foi organizado em dois grupos:

Grupo 1- adequação discursiva à situação de produção; observar se o texto aborda o tema, se deixa transparecer quem o escreve, para qual leitor, com qual objetivo e se está organizado com coerência.

Grupo 2- adequação linguística: está relacionada ao modo como a linguagem é empregada para construir a adequação discursiva; assim, é preciso observar se a linguagem utilizada está compatível com a situação de produção e a organização textual.

A análise do *Corpus* será apresentada da seguinte forma:

I - No primeiro momento, que corresponde à produção de poemas realizada em 2018, analiso: a) a primeira produção - oficina 14; b) poemas compostos a partir de expressões motivadoras para autoexpressão - oficina 16; d) poemas com estrutura de texto dominante- oficina 17. Neste primeiro momento, cada aluno compôs poemas nas três propostas apresentadas.

II - No segundo momento, que corresponde à produção de poemas realizada em 2019, analiso: a) poemas compostos a partir de palavras motivadoras para autoexpressão – oficina 22; b) poemas com estrutura de texto dominante- oficina 22, c) poemas com dois quartetos , oficina 23; d) análise de poemas com estrutura livre, oficina 24.

No primeiro momento, 2018, analiso a primeira produção de poemas discentes pela proposta de cada oficina. No segundo momento, analiso poemas escritos um ano depois, em 2019. Para poder comparar a ampliação da competência escritora, retomo, na oficina 22, as propostas da oficina 16 (Produção de poemas com palavras indutoras para autoexpressão) e da oficina 17 (Produção de poemas com estrutura de texto dominante), como uma forma de verificar se houve avanços.

Em seguida, analiso a produção da oficina 23, poemas com dois quartetos e a produção da oficina 24, poemas com estrutura de texto livre. Nesta última, o objetivo era verificar se os alunos conseguiram aplicar as diferentes propostas desenvolvidas anteriormente nas oficinas em sua produção final.

Analiso três poemas de cada escrita poética, ou seja, para cada oficina proposta, apresento a análise de três poemas.

Cabe lembrar que as oficinas dedicadas à escrita de poemas tiveram propostas de escrita diferentes:

A oficina 14- *Criação de Poemas*: 1ª primeira produção, propôs que os alunos compusessem três poemas, um para cada tema: sonho, cotidiano e amizade.

A oficina 16- *Palavras indutoras para autoexpressão*⁴¹, indicou expressões para que os alunos iniciassem seus poemas a partir delas.

A oficina 17- *Poemas com estrutura de texto dominante*, sugeriu que os alunos observassem tudo o que se repete, no texto, e como as palavras estavam dispostas; em seguida, era solicitado que dessem continuidade ao texto.

A oficina 23- *Poemas com dois quartetos*, resultou da ampliação da oficina 9, que estudou a quadrinha e sugeriu a escrita de dois quartetos que apresentassem coerência entre si.

A oficina 24- *Poemas com estrutura de texto livre*, propôs que os alunos utilizassem todos os recursos e estratégias aprendidos nas oficinas anteriores para compor seu poema.

Após as análises das oficinas descritas acima, vem a vez de poemas que chamaram a atenção, por apresentar traços dialógicos com os poemas lidos nas oficinas.

No total foram analisados 27 poemas. Dos poemas da primeira etapa referentes a 2018, analisei: 3 poemas da primeira produção, 3 poemas com palavras indutoras para autoexpressão e 3 poemas com estrutura de texto dominante, totalizando 9 poemas.

Dos poemas produzidos na segunda etapa, 2019, analisei 3 poemas com palavras indutoras para autoexpressão, 3 poemas compostos por estrutura de texto dominante, 3 poemas compostos por dois quartetos, 3 poemas com estrutura de texto livre, 6 poemas que apresentaram considerável presença dialógica, mais especificamente o discurso reportado

Como não cabe neste trabalho a análise de todas as produções discentes, ao final, apresento uma visão geral da última produção (oficina 24) por meio de tabelas e gráficos.

4.2 Análise dos poemas da 1ª produção – Oficina 14 – Primeira Etapa – 2018

Após as diversas leituras de poemas, pesquisas e preparação de murais, os alunos iniciaram a primeira produção individual. Selecionei três produções individuais, descritas

⁴¹ O termo encontra-se em: JOLIBERT, J. *Formando crianças produtoras de textos*. (1994, p. 166).

abaixo, uma sobre cada tema. O primeiro texto optou pelo tema *Sonho*; o segundo, por *Cotidiano*; e o terceiro, por *Amizade*.

Primeira produção de poemas – Tema Sonhos

O meu sonho

1. O meu sonho é
2. Viajar pelo mundo
3. Navegá-lo o mais profundo
4. E fazer valer a pena cada segundo.

5. O meu sonho é
6. Explorar vários lugares
7. Fazendo bem à humanidade
8. Levando felicidade.

(Aluno D)

Diferente da maioria dos alunos que intitularam seus poemas com o mesmo nome dos temas, (sonho, cotidiano e amizade) o aluno D destaca-se, por criar um título para seu poema, individualizado pelo possessivo em primeira pessoa do singular. Em relação à temática, discorre sobre o sonho como algo comum a todos, conforme o título e os versos 1 e 5.

O poema atende ao critério *adequação ao gênero* tanto na adequação discursiva, quanto na adequação linguística. O eu-lírico apresenta seu sonho de forma clara, sem problemas de compreensão para o leitor, fato que atende ao critério *adequação discursiva*. Viajar pelo mundo, explorar lugares diferentes, metaforizados pelo verbo navegar e pelo verbo explorar que transmitem a vontade de sair do lugar comum. Navegar é também assumir os perigos e surpresas do mar; explorar indica pré disposição ao desconhecido, curiosidade.

Quanto à *adequação linguística*, o poema apresenta-se em dois quartetos com rimas. O aluno utiliza a mesma estrutura sintática para iniciar os quartetos: sujeito seguido de verbo de estado para construir a explicação do sonho (*O meu sonho é*). Note-se que o eu-lírico fala de um sonho pessoal, mas não totalmente individual, pois uma parte de seu sonho visa ao coletivo: *Fazendo bem à humanidade / levando felicidade* (versos 7 e 8).

No primeiro quarteto, as rimas consoantes ocorrem nos versos 2 e 3 **mUNDO/profUNDO** e há também rimas internas no verso 4 **fazER / valER**. No segundo quarteto, as rimas consoantes ocorrem no final dos versos 7 e 8 **humanIDADE / felicIDADE**.

Há presença de metáfora no primeiro quarteto: o aluno associa o *viajar* ao verbo *navegar*. *Navegá-lo o mais profundo* (verso 3), ou seja, conhecer o mundo com todas as suas possibilidades.

As marcas de autoria estão presente pelo discurso, mas também pela presença e repetição do pronome pessoal de primeira pessoa *meu*.

Quanto ao critério convenções da escrita, o aluno cometeu um descuido em relação ao acento grave indicador de crase; orientado por mim, o aluno reescreveu o verso, colocando o acento em *à humanidade* (verso 7). O poema não apresenta desvios da norma para atingir efeitos poéticos.

Primeira produção de poemas - Tema Cotidiano

Cotidiano

1. Meu cotidiano é bom
2. Mas o de outras pessoas não
3. Alguns sentem fome, tristeza
4. Solidão, fraqueza.
5. Eu quero um cotidiano melhor
6. Não para mim, para outras pessoas
7. Quero um dia a dia com amor
8. E somente coisas boas.

(Aluno C)

No poema *Cotidiano* o aluno C faz de sua própria vivência o ponto de partida para explorar a temática da desigualdade social presente à sua volta. Mostra-se, portanto, sensível observador da realidade.

O poema fornece elementos para que o leitor reconheça essa realidade, quando faz uso dos substantivos abstratos: *fome, tristeza, solidão e fraqueza*, existente no cotidiano de parte das pessoas. A adequação discursiva se dá pela comparação entre duas realidades: aquela do eu lírico, que é boa, e a de outras pessoas que não o é. O eu lírico estabelece a comparação

pelo uso da conjunção adversativa “mas”, indicadora de oposição: *Mas de outras pessoas não* (verso 2) / *Alguns sentem fome tristeza* (verso 3) / *Solidão, fraqueza* (verso 4)

Percebe-se, na comparação dos dois cotidianos, a marca de autoria pelo uso de pronomes em primeira pessoa *meu / mim* e do verbo também em primeira pessoa (*quero*), além do olhar sensível do eu lírico que não aceita a desigualdade e deseja que o cotidiano dos desfavorecidos seja melhor: *Eu quero um cotidiano melhor* (verso 5) / *Não para mim, para outras pessoas* (verso 6).

Há um olhar humanizador e reflexivo no poema. Nota-se um aluno crítico em relação a um contexto de desigualdade e, de forma poética, ele deixa transparecer sua preocupação e seu desejo. O desejo é reiterado pela repetição do verbo *querer* na primeira pessoa, no primeiro e no terceiro versos da segunda estrofe.

A *adequação ao gênero* ocorre por meio do emprego de versos e estrofes (dois quartetos com versos polimétricos), pelas rimas consoantes: *tristeza / fraqueza, melhor / amor, pessoas / boas*; pela repetição de palavras e sons.

Note-se que o poema é composto por uma relação semântica antonímica. Na primeira estrofe, o campo semântico é formado pelas palavras *fome, tristeza, solidão, fraqueza*; já na segunda estrofe, o campo semântico é composto por *cotidiano melhor*, em oposição a: *Mas o (cotidiano) de outras pessoas não; com amor e coisas boas* em oposição a *fome, tristeza, solidão, fraqueza*.

No campo semântico que representa um cotidiano ruim, uma vida ruim, pode-se fazer dois agrupamentos: o primeiro, dos substantivos *fome / fraqueza* e o segundo, dos substantivos *solidão / tristeza*. O primeiro agrupamento refere-se às péssimas condições materiais, ligadas à sobrevivência física do ser humano. Sem comida, há fome que leva à fraqueza, ao definhamento e à morte. Há, aqui, uma preocupação com questões materiais que garantem a sobrevivência. O segundo agrupamento *solidão / tristeza*, representa as péssimas condições emocionais (*tristeza*) e de relacionamento social (*solidão*) que também podem levar ao definhamento e à morte.

As *marcas de autoria*, como critério de análise, estão presentes num olhar humanizador e reflexivo. Note-se um aluno crítico em relação a um contexto de desigualdade e, de forma poética, ele deixa transparecer sua preocupação e seu desejo *Eu quero um cotidiano melhor* (verso 5). O desejo é reiterado pela repetição do verbo *querer* em primeira pessoa no versos 5 e 7. As escolhas de pronomes pessoais e de verbos conjugados em primeira pessoa também constituem as marcas de autoria.

Quanto às *convenções da escrita*, na primeira versão, o texto apresentou deficiência em relação à pontuação, fato que foi reparado na oficina 15 com a atividade de reescrita; assim, pontuação e acentuação contribuíram para a produção de sentidos no texto.

Primeira produção de poemas - Tema Amizade

Amizade

1. As verdadeiras amizades
2. São construídas sem razão
3. As que são feitas por acaso
4. E sem nenhuma explicação.

5. Amigo na hora certa
6. É como uma estrela na escuridão
7. Quando o coração aperta
8. Amigo é o milagre de Deus no coração.

(Aluno F)

O poema Amizade é composto dentro da temática solicitada, a começar pelo título. Aqui o aluno F manteve tema e título iguais. No primeiro quarteto, é apresentado um ponto de vista sobre o surgimento de uma amizade. As amizades verdadeiras constroem-se sem um motivo *As que são feitas por acaso* (verso 3) / *E sem nenhuma explicação* (verso 4). Essa suposição sugere que uma amizade que nasce com um propósito talvez fosse uma amizade por interesse, portanto talvez não fosse verdadeira. O fato de o aluno fazer uso do adjunto adnominal *verdadeira* colabora para a construção do sentido e para, de certo modo, classificar os tipos de amizade.

O amigo verdadeiro é aquele que está presente nos momentos importantes ou difíceis, sendo sua presença tão essencial quanto a luz na escuridão. Observa-se uma comparação metafórica: *É como estrela na escuridão* (verso 6) mesmo sem que tenha sido estudada em classe o conceito dessa figura de linguagem nesta primeira etapa da produção escrita. Há também a presença de antítese: *estrela (luz) / escuridão*.

Ao afirmar que a amizade verdadeira é construída ao acaso, sugerindo a existência de amizades construídas por interesses os mais diversos possíveis, o eu lírico assume que a

construção das amizades verdadeiras não dependem de uma ação humana consciente, ela é rara ou, mesmo, conduzida por forças superiores (milagres), o que é reiterado no verso *Amigo é milagre de Deus no coração* (verso 8).

Cabe observar que, ainda que sem sistematização, exemplos do emprego de figuras diversas foram vistos nos poetas lidos no início da sequência didática. Teriam eles inspirado os pequenos poetas?

Nota-se que a adequação ao gênero ocorre pela organização do texto em versos e estrofes (dois quartetos com versos polimétricos), pelas rimas amizAde / acAso; razãO/explicaçãO / escuridãO/coraçãO, certa/aperta ; e pelo emprego das figuras de linguagem metáfora, antítese e comparação, no segundo quarteto.

Embora o poema não possua marcas explícitas de autoria, uma vez que não há o emprego de formas na primeira pessoa, observei que há a manifestação de um ponto de vista sobre a Amizade, o que considero um indício de autoria.

4.3 Análise dos poemas com palavras indutoras para autoexpressão – Oficina 16 – Primeira Etapa 2018

A oficina 16 foi baseada nas orientações de Jolibert (1994) e propôs que os alunos compusessem poemas, a partir de palavras que serviriam de temas para autoexpressão⁴². O objetivo desta oficina foi possibilitar que os alunos tratassem de aspectos da própria vida que os afetavam muito ou sobre aspectos que considerassem relevantes. Para isso, a proposta sugeriu expressões como: *Estou farto, Não é justo, Eu detesto, Eu não gosto, É super, É bom quando, Que felicidade, Eu gosto*.

Valem duas observações: lembrar que não foi lido nenhum poema com os temas indutores, portanto, os alunos não tinham uma referência; foi composto coletivamente um poema, com a expressão indutora *Não é justo*, conforme relato da oficina 16 à página 112.

Após a criação do poema coletivo, que serviu como poema de referência, cada aluno escolheu a expressão indutora de sua preferência para a própria criação. Efetuo abaixo a análise de três poemas compostos a partir da proposta da oficina 16, sempre conforme os critérios de avaliação expostos na já mencionada tabela *Grade de avaliação para textos do gênero Poema*.

⁴² JOLIBERT (1994), "Temas indutores para autoexpressão" p. 166

Estou farto...

1. Estou farto de tanto abuso
2. Estou farto de tanto absurdo
3. Estou farto de tanto surto
4. Neste mundo tão sujo.

5. Estou farto de tanta violência
6. Estou farto de tanta indecência
7. Estou farto de tanta decadência
8. Dessa ausência de convivência.

(Aluno B)

De acordo com a grade de avaliação para o gênero poema, analiso, primeiramente, se o poema está coerente com um dos três *temas* propostos, desde o início: sonho, cotidiano e amizade.

Quanto à *adequação discursiva*, o poema constrói uma unidade de sentido em torno da crítica a comportamentos inadequados que o aluno deve ter observado a sua volta. O poema sugere que a falta de convivência, o individualismo e a falta de empatia são possíveis causadores de *abuso*, *surto*, *violência*, *indecência* e *decadência*. O fato de o aluno B reiterar o advérbio de intensidade “tanto”, em seis dos oito versos, aponta para uma sociedade que praticaria essas ações em demasia, a ponto de o eu lírico não suportar viver *neste mundo tão sujo*.

Em relação à *adequação linguística*, notam-se usos adequados referentes à forma composicional e ao uso de recursos poéticos: a organização do texto em versos e estrofes (dois quartetos), efeitos sonoros e rimas como *abuso* / *sujo*, *absurdo* / *surto*, *violência* / *indecência*; *decadência* / *ausência* / *convivência*. Além das rimas em final de verso, há rima interna no emprego da palavra “ausência”, no verso 8.

Está presente o paralelismo sintático *estou farto de tanto / tanta* nos três primeiros versos de cada quarteto, reiteração que contribui para causar um efeito estético e, ainda, intensificar o descontentamento do eu lírico, frente ao que não consegue aceitar.

Mesmo sem conhecer o conceito de metáfora (assunto que seria aprofundado na oficina 19), o aluno B faz uso dessa figura de linguagem no último verso da primeira estrofe. “*neste*

mundo tão sujo”. A sujeira do mundo não se refere apenas ao acúmulo de lixo ou de poluição, mas, sobretudo, a um mundo impregnado de atitudes inadequadas e passíveis de crítica.

Em relação às *marcas de autoria*, o poema atende a esse critério, uma vez que a proposta da oficina orientava para essa direção: “temas indutores para autoexpressão”. Nota-se que há um olhar crítico para o comportamento social, a ponto de o eu lírico focar na repetição das palavras *farto* e *tanto* / *tanta* expressando, dessa forma, seu descontentamento e seu posicionamento como sujeito histórico.

O poema não apresenta problemas em relação às *convenções da escrita*, nota-se que é um aluno proficiente sem dificuldades ortográficas ou morfosintáticas. É visível também um bom conhecimento lexical, ao escolher palavras como “indecência” e “decadência” e, para compor a rima, substantivos abstratos paroxítonos terminados em ditongo.

Houve um cuidado para que as rimas não fossem compostas por palavras que apenas rimassem, mas que fossem pertinentes e estivessem a serviço da coerência temática do poema. Por vezes, percebo que a preocupação com a rima é tamanha, que os alunos não se preocupam com a coerência. A seguir, analiso o segundo poema.

Mundo Real

1. Não é justo isto
 2. Muitos cometerem suicídio
 3. ou estarem em hospício
 4. Que horrível isso.

 5. Se cortar é um vício
 6. Que horrível isso.
 7. Queria que a realidade
 8. fosse um mundo fictício.
- (Aluno E)

Esse poema aborda problemas do mundo real, conforme indicado no título, portanto, insere-se na temática cotidiano. O suicídio faz parte do cotidiano dos alunos, por ser noticiado na mídia, muitas vezes, em consequência de doenças como depressão; outras vezes, em

consequência de jogos que circulam pelas redes sociais e impõem desafios ao participante, como o mais conhecido pelos adolescentes, o “Baleia azul”.⁴³

A automutilação (também chamada de *cutting*) pode estar relacionada à dificuldade que o adolescente tem de lidar com os próprios sentimentos, as dificuldades pelas quais passa na escola, como o Bullying.⁴⁴

Temas presentes no cotidiano dos adolescentes como suicídio, doenças mentais, e a automutilação são vistos pelo eu lírico como atitudes horríveis, expressas pelo verso *Que horrível isso*. Podemos interpretar como algo triste e condenável, uma vez que, no último quarteto, é apresentado o desejo de que essas atitudes não fizessem parte do mundo real, mas de um mundo não real, fictício. Esse desejo é enfatizado pelo uso do modo verbal no subjuntivo.

Em relação à *adequação ao gênero*, o conteúdo e a linguagem poética utilizados apresentam uma unidade de sentido. Nota-se a organização adequada em versos e estrofes; as rimas ocorrem em posições diferentes em cada quarteto, sendo emparelhadas, no primeiro quarteto e interpoladas no segundo. Não há regularidade em relação à classificação das rimas, porque os alunos desconhecem esses conceitos. Há repetição da expressão *que horrível isso*, o que produz um efeito estético e desvenda o olhar pessoal do autor sobre assuntos tão sérios.

O poema, apesar do predomínio da linguagem denotativa, aproxima-se da conotação abstrata, ao contrapor mundo real x mundo fictício.

As marcas de autoria são notadas pelo discurso, pelo ponto de vista *Não é justo isso / que horrível isso* e no desejo de que as atitudes horríveis não fizessem parte do mundo real: *queria que a realidade fosse um mundo fictício*. No limite, seria possível interpretar a presença da utopia – termo que o jovem poeta sequer deve conhecer, mas que me ocorre, diante da proposta quase impossível que ele propõe.

⁴³ O termo jogo da Baleia Azul refere-se a um suposto fenômeno surgido em uma rede social russa, ligado ao aumento de suicídio de adolescentes. O jogo consiste em 50 desafios, distribuídos diariamente por um “curador” em grupos fechados de redes sociais. Todo dia, às 4h20, uma mensagem com a nova missão é publicada. O grau de seriedade é variável. No começo, as tarefas são mais simples, como assistir a um filme de terror sozinho ou desenhar uma baleia numa folha. Aos poucos, elas vão ficando cada vez mais perigosas: os participantes devem tatuar uma baleia no braço com uma faca. A 50ª e última incentiva nada menos que o suicídio. <http://super.abril.com.br/mundo-estranho/jogo-suicida-baleia-azul-chega-ao-brasil/> (acesso em 31/12/2018).

⁴⁴ <https://novaescola.org.br/conteudo/4993/cutting-como-lidar-com-uma-crianca-que-se-automutila>. (acesso em 31/12/18)

Quanto às *convenções da escrita*, há insegurança no uso de maiúsculas e minúsculas e na pontuação que só aparece no último verso de cada quarteto. Notou-se, na primeira versão, a ausência da acentuação nas palavras suicídio, hospício, vício.⁴⁵ As questões relativas às convenções da escrita foram solucionadas na oficina 15, reservada para reflexão e reescrita.

Passo à análise do terceiro poema dessa oficina que trata do tema amizade.

Que felicidade

1. Que felicidade
2. É ter sua companhia
3. Que me traz alegria
4. E me faz feliz a cada dia.

5. É ter um amigo
6. Que está sempre comigo
7. Independente do perigo.

(Aluno A)

O poema atende ao critério *tema*, pois trata do tema amizade. Também atende ao critério adequação ao gênero. A *adequação discursiva* contém uma linguagem que constrói uma unidade de sentido e transmite ao leitor a alegria que sente o eu lírico ao ter um amigo e ao poder contar com seu apoio em todos os momentos. A amizade proporciona companhia, alegria, segurança e felicidade .

Quanto à *adequação linguística*, o poema se organiza em dois quartetos que apresentam rimas e repetições de palavras. No primeiro quarteto, há rimas em **companhIA/alegrIA/ dIA**; no segundo, as rimas estão presentes em: **amIGO/contIGO/perIGO**. Há rimas internas no primeiro quarteto nos versos 3 e 4: **trAZ/fAZ**. E, no segundo quarteto, nos versos 7 e 8 com as rimas toantes internas **sEMpre/ independENTE**.

Efeitos sonoros são construídos também a partir da repetição da expressão *Que felicidade* , no início dos dois quartetos e também no título.

O poema mantém um paralelismo sintático nos versos 1 e 2 / 5 e 6 *Que felicidade / é ter...o* que sugere uma atenção ao momento de composição por parte do aluno.

⁴⁵ O poema foi transcrito, depois de feitas as correções ortográficas

As *marcas de autoria*, estão presentes no olhar pessoal do autor a respeito da amizade e pelas ocorrências do pronome de primeira pessoa *me/comigo*.

Na primeira versão do poema, o aluno escreveu “contigo”; na atividade de reescrita, trocou o pronome “contigo” pelo pronome “comigo”, para concordar com a primeira estrofe. Essa mudança faz com que o poema fique centrado na primeira pessoa, enquanto, na versão original, o temo “contigo” apresentava um caráter generalizador. Não houve desvios em relação às *convenções da escrita*.

4.4 Análise dos poemas com estrutura de texto dominante – Oficina 17 – Primeira Etapa 2018

Apresento abaixo três produções discentes oriundas da oficina 17- análise de poemas com estrutura de texto dominante- baseadas no poema de referência “Tu dizes”⁴⁶. Cada uma delas apresenta características diferentes, de acordo com o nível de letramento do aluno, da personalidade, do repertório de leituras e, ainda, da competência escritora. Como se verá, o aluno B aproximou-se da proposta do poema de referência, compondo um poema sem rimas.

O aluno A e o aluno D usaram um procedimento diferente do restante da classe na construção de seus poemas. A maioria contruiu seu poema com rimas nos 1º e 3º versos; já os alunos A e D optaram pela retomada da última palavra do 3º verso de cada estrofe no 1º verso da estrofe seguinte.

A parte sem destaque refere-se à estrutura dada e a parte em destaque, à **produção discente**. Esse exercício de escrita poética não gerou poemas totalmente originais, uma vez que parte da estrutura foi dada, mas revelou-se exercício importante para desenvolver a competência escritora e proporcionar certa segurança, uma vez que muitos alunos tem dificuldade para iniciar o texto e escolher as primeiras palavras. Passo agora, aos poemas:

Poema do aluno B:

Tu dizes

1. Tu dizes **realidade**
2. e logo
3. **me vem um sonho.**

⁴⁶ O poema de referência “Tu dizes”, de SCHNEIDER Joseph- Paul, em Jean Orizet, Les plus beaux poèmes/pour les enfants, Cherche-midi. Consta na íntegra na oficina 17

4. Tu dizes estou farto

5. E logo

6. **me vem aguento.**

7. Tu dizes quero sair

8. e logo

9. **me vem a chuva.**

10. Tu dizes **amor**

11. e logo

12. **me vem amizade.**

13. Tu dizes **rotina**

14. e logo

15. **me vem a mudança.**

O aluno B mantém a adequação ao gênero ao construir o poema dentro do modelo estabelecido com bom domínio da *adequação discursiva*; fornece elementos para que o leitor entenda o jogo de opostos. As escolhas lexicais contribuem para a ideia de quebra de expectativa que percorre todo o poema.

Nota-se a ausência de rimas e o predomínio de antíteses *realidade / sonho, estou farto* (cansado, a ponto de desistir) / *aguento* (verbo no imperativo significando resista, suporte o fardo, o cansaço; não desista); *sair / vem a chuva* (a chuva impede o eu lírico de *sair*, obrigando-o a *ficar*), um sugere *amor* / o outro, *amizade*, um, a *rotina* / o outro, a *mudança*.

Cabe notar que o aluno não usa antônimos perfeitos para construir os contrastes, ele o faz a partir do valor semântico das palavras. O paralelismo sintático, já dado na estrutura modelo, está presente, não por criação do aluno, mas por retomada da proposta.. As marcas de autoria estão presentes, no emprego do pronome pessoal *me* e também são perceptíveis pelo olhar pessoal do eu-lírico que deixa transparecer uma posição contrária a seu interlocutor.

Quanto às *convenções da escrita*, o poema se apresenta adequado e não as rompe para criar efeitos poéticos.

Passo ao dois próximos poemas que apresentaram estruturas semelhantes:

Poema do aluno A:

Tu Dizes

1. Tu dizes **alegria**
2. e logo
3. **me lembro de família**

4. Tu dizes **família**
5. e logo
6. **me lembro de bons dias**

7. Tu dizes bons dias
8. e logo
9. **me lembro de sua companhia**

10. Tu dizes **companhia**
11. e logo
12. **me lembro de poesia**

13. Tu dizes **poesia**
14. e logo
15. **me lembro de alegria.**

Note-se que o aluno retoma a última palavra do verso anterior para iniciar a estrofe seguinte, ao longo de todo o poema. Ele cria um movimento circular, decorrente do emprego da palavra *alegria* no primeiro e no último versos. Ao repeti-la, mantém-se a lógica utilizada na 2ª, 3ª e 4ª estrofes, ou seja, a última palavra de cada estrofe complementa o primeiro verso da estrofe seguinte. Há repetição da mesma construção sintática, pelo fato de a expressão *me lembro de* ocorrer sempre na mesma posição e sempre no verso final de cada terceto (versos: 3, 6, 9, 12 e 15), efeito que acentua a *adequação discursiva*. Essa construção é interessante, pois não estava dada no poema modelo, foi fruto da criatividade do aluno.

Em relação à *adequação linguística*, nota-se a linguagem coloquial próxima do falar do aluno e do seu conhecimento gramatical. Alunos do 7º ano ainda não dominam a posição dos pronomes oblíquos, segundo a norma culta padrão, o que explica o fato de o aluno iniciar o

último verso de cada estrofe com o pronome oblíquo “me” em próclise. Esse uso contraria as regras da gramática normativa e acentua o emprego da variedade informal da língua, recurso que, bem sabemos, está presente nos versos de alguns modernistas, como Mário de Andrade e Oswald de Andrade.

Quanto ao tempo, percebemos um movimento de presente / passado. “Tu dizes” mantém a ação no presente, mas, imediatamente, o eu lírico faz um movimento semântico de volta ao passado no 3º verso de cada estrofe, com apoio na expressão “me lembro”. O modo indicativo de *dizes* e *lembro* concretiza as ações, lembradas sempre de forma positiva *alegria / família / bons dias / sua companhia / poesia / alegria*. Esse olhar positivo expressa um ponto de vista e colabora na construção das marcas de autoria.

Chamo a atenção para o valor que o eu lírico atribui à poesia; ele a relaciona à boa companhia e à alegria. Foi o único poema desta oficina que citou a poesia.

O poema segue as convenções da escrita e não usa de variedades linguísticas para obter efeitos de sentido.

Poema do aluno D

Tu dizes

1. Tu dizes **mar**
2. e logo
3. **penso em praia.**

4. Tu dizes **praia**
5. e logo
6. **penso em paz.**

7. Tu dizes **paz**
8. e logo
9. **penso em viajar.**

10. Tu dizes **viajar**
11. e logo
12. **penso em férias.**

13. Tu dizes **férias**

14. e logo

15. **penso: elas estão chegando!**

O aulo D constrói seu poema dentro do tema cotidiano e, assim como o poema anterior, a última palavra de cada estrofe complementa o primeiro verso da estrofe seguinte. Há também a repetição da mesma construção sintática, *penso em* no final de cada terceto (versos 3,6,9,12) com exceção do verso 15 no qual há quebra da construção sintática e também uma quebra na expectativa do leitor que se vê surpreso com o inesperado anúncio da chegada das férias.

Até o verso 12, o eu-lírico pensa *em* algo o que leva o leitor a imaginar uma continuidade até o final do poema, porém no verso 15: *penso: elas estão chegando!* O recurso da pontuação contribui para a mudança de tom e a quebra da expectativa.

O verbo que até então se apresentava transitivo indireto, passa a ser transitivo direto, num período com duas orações. Essa mudança transmite ao poema a perspectiva da chegada das férias que estão próximas, alegria e ação. O uso da pontuação (dois pontos e ponto de exclamação) colabora para os efeitos de sentido. A pontuação arremata toda a *adequação discursiva* que está pautada numa progressão crescente: mar remete à praia, praia remete a um estado de descanso, sem demais preocupações, portanto, de paz. O estado de paz lembra viagem à praia, viagem remete às férias que estão chegando.

A marcas de autoria são expressas pelo verbo “penso” em primeira pessoa e também pelo olhar do eu-lírico sobre situações que lhe fazem bem e lhe trazem paz.

O poema segue as convenções da *escrita* e não usa de variedades linguísticas regionais para criar efeitos de sentido.

De modo geral, a recorrência de verbos e pronomes em primeira pessoa nas três produções analisadas contribui para determinar a marca de autoria e sugere identidade, pertencimento; o aluno assume a própria escrita, ou melhor, o aluno se inscreve no poema.

Chama a atenção o padrão que foi seguido para compor o 3º verso de todas as estrofes. Penso em três aproximações, inspiradas no que Lewin (1975) denomina acoplamentos: 1. o fato de a expressão *penso em* estar na mesma posição em todos os últimos versos; 2. por exercer a mesma função sintática; 3. por reiterar a mesma classe gramatical.

A oficina 17, em relação à escrita, foi muito produtiva. O fato de os alunos não precisarem iniciar a composição do poema, mas complementar um início que lhes foi apresentado, facilitou a escrita, uma vez que a estrutura inicial já era dada. Cabe observar o

fato de utilizarem recursos diferentes a partir de uma mesma estrutura e, ainda, o fato de a maioria da sala empregar rimas.

Após esse trabalho com a prática da linguagem, conforme sugere Franchi (2006), os alunos demonstraram maior consciência dos recursos linguísticos, ao praticar os exercícios de escrita poética. Passo agora à análise dos poemas produzidos na segunda etapa das oficinas, realizada no ano de 2019.

4.5 Análise dos poemas produzidos na segunda etapa das oficinas - 2019

Nessa etapa, os exercícios de escrita poética sugeridos por Jolibert (1994) e aplicadas na primeira fase em 2018, foram retomados. O objetivo era observar se houve avanços em relação à construção da forma composicional, aos elementos linguísticos, aos recursos estilísticos escolhidos, aos efeitos de sentido que pretendiam provocar e ao desenvolvimento temático. E, ainda, se havia indícios de marcas de autoria.

Além de retomar os exercícios de escrita poética: *Poemas com palavras indutoras para autoexpressão* e *Poemas com estrutura de texto dominante*, acrescentei a escrita de *Poemas formados por dois quartetos* como uma forma de resgatar o início das oficinas, quando trabalhamos quadrinhas, na oficina 9. A intenção era que os alunos compreendessem que não se tratava de compor duas quadrinhas independentes, mas dois quartetos que, juntos, constituíssem o poema dentro de uma temática que apresentasse coerência.

Na sequência, analiso a escrita de *Poemas com estrutura de texto livre* referente à oficina 24. Nessa oficina, a intenção era que os alunos reutilisassem o conhecimento adquirido nas oficinas. Esse era o momento para observar se eles tinham compreendido os recursos rítmicos, sonoros, estilísticos, discursivos a serem empregados para compor um poema.

Ao analisar essas quatro etapas, notei a ocorrência de poemas que apresentavam traços dialógicos com os poemas lidos durante as oficinas destinadas à leitura, no início do processo. Sendo assim, acrescento também a análise dessa ocorrência.

4.5.1 Análise de poemas com palavras indutoras para autoexpressão – Oficina 16 - Segunda Etapa – 2019

Amor passageiro

1. Não é justo o amor
 2. não é justo eu amar
 3. não é justo eu sofrer
 4. por alguém que não quer ficar.

 5. Não é justo eu chorar
 6. Não é justo eu reclamar
 7. Não é justo eu morrer por um amor
 8. que não vai se eternizar.
- (Aluno F)

O poema *Amor passageiro* enquadra-se na temática Cotidiano, uma vez que desilusões amorosas fazem parte do cotidiano das pessoas. Portanto, o critério *tema* é atendido.

No que se refere ao critério *adequação ao gênero*, temos um poema que apresenta adequação discursiva e adequação linguística coerentes. Na adequação discursiva, nota-se se que o enunciador fornece elementos para que o leitor compreenda a situação vivenciada pelo eu lírico, seus sentimentos e seu ponto de vista. A clareza na adequação discursiva entre as duas estrofes constrói uma unidade de sentido e mostra um eu-lírico decidido.

Na primeira estrofe, é apresentado o seguinte ponto de vista: vivenciar um amor no qual o ser que ama sofre, não é concebível, portanto não é justo: *Não é justo eu sofrer/por alguém que não quer ficar*. (versos 3 e 4). A segunda estrofe mantém unidade de sentido com a primeira, reforçando os sentimentos do eu-lírico: a tristeza (representada pelo verbo chorar), o descontentamento (representado pelo verbo reclamar) e a morte (representada pelo verbo morrer). Esse três sentimentos também não são concebíveis, como ocorre na primeira estrofe, portanto vêm antecidos pelas palavras *não é justo*, que marca a posição do eu-lírico em relação ao amor provavelmente não correspondido.

Os versos *por alguém que não quer ficar* (verso 4) e *que não vai se eternizar* (verso 8) reforçam a unidade de sentido que as estrofes mantêm com o título do poema *Amor passageiro* ao mesmo tempo em que o justificam.

Quanto à *adequação linguística*, o poema se estrutura em dois quartetos, iniciados por palavras indutoras para autoexpressão, (*não é justo*), conforme a proposta da oficina 16. O aluno constrói um paralelismo ao manter a mesma construção sintática no início de seis dos

oito versos do poema. Essa estrutura reforça o ponto de vista crítico em relação a um amor não realizado.

Os efeitos sonoros são marcados pelo ritmo irregular e pelas rimas e pelas rimas consoantes **amAR** / **ficAR**, na primeira estrofe e **chorAR**/**reclamAR**/**eternizAR**, na segunda estrofe. O verbo **sofrER**, na primeira estrofe, matém um efeiro sonoro com o verbo **morER**, na segunda estrofe; estão na mesma posição, mas o primeiro arremata o verso, enquanto o segundo é complementado por uma circunstância. Observe-se também a aliteração da consoante “R”.

Também contribui para o efeiro sonoro, a anáfora, ou seja, a repetição da expressão *Não é justo* no início dos versos.

O critério *marcas de autoria* parte do fato de o poema estar composto na primeira pessoa e o pronome pessoal *eu* se repetir: eu amar/ eu sofrer/eu chorar/ eu morrer sugere uma experiência pessoal possivelmente vivida, pela idade do autor, 13 anos. É na adolescência que surge o interesse amoroso pelo outro.

O efeito poético e o ponto de vista do eu lírico são reforçados pelo recurso da gradação. Na primeira estrofe temos *Não é justo eu sofrer* (verso 3), ideia que se intensifica na segunda estrofe com o verso 7 *não é justo eu morrer por um amor*.

Por fim, temos o emprego da antítese que ocorre entre o adjetivo especificador do título (amor) *passageiro* e o verso que fecha o poema (amor) *que não vai se eternizar*. *Passageiro*, portanto, estabelece uma relação antonímica com *eterno/eternizar* resultando em efeito de tensão.

Em relação ao critério *convenções da escrita*, o poema é escrito de forma coesa e coerente, sem desvios da norma padrão que comprometam o entendimento, também não rompe com as convenções da escrita, nem mesmo a fim de causar um efeito poético.

Parto para a análise do segundo poema:

Igualdade

1. Não é justo desigualdade
2. Temos que ter humanidade
3. Não é justo a humilhação
4. Atitudes sem compreensão

5. Eu gosto de respeito
6. Mas muitas pessoas

7. Parecem não ter

8. Esse bom jeito.

9. Igualdade é o que falta

10. Neste mundo desigual

11. Quero mais respeito.

12. Esse mundo ainda tem jeito!

(Aluno G)

Esse poema atende ao primeiro critério: o *tema*. Igualdade é um tema que atende tanto a temática Sonho, como a temática Cotidiano. Aqui, foi aproximado da temática cotidiano.

O critério *adequação ao gênero* sempre será analisado em dois segmentos: adequação discursiva e adequação linguística. Começo pela *adequação discursiva*.

O poema apresenta elementos para que o leitor possa identificar e compreender as ideias e as experiências do eu-lírico. O aluno começa a primeira e a segunda estrofes fazendo o uso todos termos indutores para autoexpressão *Não é justo* (verso 1) e *Eu gosto* (verso 2). Essas expressões introduzem o seu olhar pessoal sobre a questão e se apresentam como *marcas de autoria*.

Na primeira estrofe, o aluno, por meio da voz do eu-lírico, descreve sua visão do cotidiano: uma visão crítica que não aceita a desigualdade e a humilhação, dois fatos que ele observa tanto na sua vivência pessoal, no seu dia a dia, na rua, no ônibus, na escola, quanto nos meios de comunicação ou nas redes sociais. Essa visão também traz marcas de autoria.

Para as afirmações de injustiça: *Não é justo* (versos 1 e 2, e 4 em elipse), anunciadas na primeira estrofe, como desigualdade, humilhação e incompreensão, há uma proposta de solução: *Temos que ter humanidade* (verso 2). Quem tem humanidade não se julga acima dos outros, promove igualdade, não humilha e não apresenta atitudes incompreensivas. Coloca-se no lugar do outro, tem empatia. O verbo *Temos*, na primeira pessoa do plural, indica que o desejo do eu lírico é coletivo.

Já na segunda estrofe, do geral passa-se ao particular. O posicionamento do eu lírico apresenta-se mais convicto *Eu gosto de respeito* (verso 5) e a escolha enunciativa que era pela primeira pessoa do plural, passa a ser pela primeira pessoa do singular *eu*. A estrofe começa com uma afirmação positiva e marca um ponto de vista, mas, na sequência, a introdução da conjunção coordenativa adversativa *mas* rompe com a afirmação positiva para mostrar que muitas pessoas não tratam as outras com respeito.

Em relação à *adequação linguística*, o poema é construído em três estrofes de quatro versos. A primeira estrofe apresenta rimas em todos os versos, mas a regularidade não ocorre nos demais.

No primeiro quarteto há rimas consoantes nos quatro versos: ***desigual*ADE/*humanid*Ade; *humilha*ÇÃO / *compreen*SÃO**; no segundo quarteto, as rimas ocorrem nos versos 5 e 8: ***resp*EITO/ *j*EITO** e no terceiro quarteto, as rimas ocorrem nos dois últimos versos, com retomada de rimas que já apareceram na estrofe anterior: ***resp*EITO/ *j*EITO**. Ainda que de modo diverso em cada estrofe, vê-se regularidade nas rimas. No primeiro quarteto encontra-se a expressão indutora para autoexpressão repetida: *Não é justo* (versos 1 e 3) o que reforça o ponto de vista do eu-lírico.

Para o próprio eu lírico não demonstrar uma atitude mal educada ou incisiva, afirmando que as pessoas não têm educação, modalizou os termos, conforme verificamos nos versos 7 e 8: *Parecem não ter / Esse bom jeito*. Essa escolha lexical contribui para um efeito poético e resulta num eufemismo – afirmar algo de modo atenuado. O poema atende ao critério de convenções da escrita e não há desvio da norma, sequer para obter efeitos poéticos.

Passo agora à análise do último poema com a estratégia das palavras indutoras para autoexpressão.

Dá para salvar?

1. Não é certo o mundo ser consumido
2. Onde vamos parar?
3. Tomaremos chá de sumiço?

4. Não é certo o mundo acabar
5. Ainda podemos ajudar
6. Basta saber a natureza preservar.

(Aluno H)

O poema se insere na temática do cotidiano atendendo, portanto, o critério *tema*. O eu – lírico se vê preocupado com o comportamento do dia a dia que pode alterar o destino do planeta e, conseqüentemente, da humanidade. O texto atende a *adequação ao gênero* tanto discursiva, quanto linguisticamente.

O fato de o título ser uma pergunta leva o leitor a criar hipóteses em relação à continuidade do poema. A *adequação discursiva* mantém o leitor curioso, ao mesmo tempo que apresenta um problema e sugere uma solução.

O poema é contruído em dois tercetos. No primeiro terceto um problema é apresentado: a situação do mundo (planeta terra) que está sendo consumido no sentido de finitude; e se o mundo acabar o homem que nele habita também será exinto *Tomaremos chá de sumiço?* Na visão do eu-lírico, essa situação não é aceita *Não é certo isso* (versos 1 e 4). A repetição dessa expressão reforça o posicionamento crítico e aponta para marcas de autoria. As marcas de autoria são mais notadas pela argumentação discursiva do que por escolhas lexicais.

No segundo terceto, o eu lírico sugere uma atitude para evitar que o mundo acabe: *basta saber a natureza preservar* (verso 6). Interessante, no verso 6, a inversão da ordem direta para construir um efeito poético e possibilitar a rima com o verso 4.

Rimas toantes estão presentes, no primeiro terceto, em *ConsumIdo* / *sumIço*. No segundo terceto, há rimas consoantes nos três versos: *acabAR* / *ajudAR* / *preservAR*; os alunos apresentam mais facilidade em construir rimas com verbos no infinitivo.

Quanto às convenções da escrita, houve confusão entre as palavras onde / aonde. Após explicação, o aluno fez a correção. O poema não rompe com as convenções para criar efeitos de poeticidade.

4.5.2 Análise de Poemas com estrutura de texto dominante – Oficina 17 - Segunda Etapa - 2019

Sentimentos

1. **Você diz** amor
2. **e logo**
3. penso em dor.

4. **Você diz** paixão
5. **e logo**
6. penso em ilusão.

7. **Você diz** coração

8. **e logo**

9. penso em partição.

10. **Você diz** que me ama

11. **e logo**

12. penso que me engana.

(Aluno A)

Uma vez dado o ponto de partida, conforme descrito na oficina 17, esses poemas não se configuram totalmente como autorais. Entretanto, ao analisá-los percebi que apresentam os critérios estabelecidos na grade de avaliação utilizada na análise dos poemas discentes.

O critério tema é cumprido, uma vez que *Sentimentos*, título do poema, representa um aspecto da vida cotidiana das pessoas, todos nós somos tomados, no nosso cotidiano, por algum tipo de sentimento.

Em relação ao critério *adequação ao gênero* todos os poemas o cumprem, uma vez que a estrutura já é pré-determinada. As partes em negrito são estruturas. A *adequação discursiva* fica por conta do aluno que faz com que as palavras dadas na estrutura dominate, ganhem sentido. O eu lírico possui uma visão sobre o sentimento do amor (primeira palavra escolhida) um tanto cética, talvez por ouvir a experiência de outras pessoas, talvez por ler em livros ou assistir a filmes que tratam do tema, talvez por experiência própria.

A primeira associação a amor é dor. Amor remete imediatamente à dor, ao sofrimento à desilusão. O amor, para o eu lírico, não é sinônimo de coisas boas nem felizes.

Na segunda estrofe, a palavra escolhida para completar o verso é paixão. Uma forma de continuar a adequação discursiva e manter-se no mesmo campo semântico. Também paixão não remete, para o eu-lírico, a coisas boas; ele o associa à ilusão. Estar apaixonado é estar iludido.

Na terceira estrofe, a palavra que completa o verso é *coração* e, associado às anteriores, também não significa algo bom, pois remete à *partição*, termo que remete à expressão “coração partido”

Na quarta estrofe, as palavras escolhidas para completar os versos, não são mais substantivos. O aluno faz uso de verbos: *ama/engana* e eles seguem a lógica utilizada ao longo do poema: na primeira parte a ser completada, sempre o primeiro verso de cada estrofe, há palavras de sentido semântico positivo (dentro do contexto deste poema, mas que em

outros contextos podem adquirir outros valores semânticos), por isso a escolha do verbo *amar*. Na segunda parte a ser completada, sempre o último verso de cada estrofe, há palavras de sentido semântico oposto, ou de valor negativo, daí a escolha do verbo *enganar*.

A lógica do poema é construída, portanto, por dois campos semânticos: o primeiro de valor positivo com a escolha das palavras *amor/paixão/coração/ama*; o segundo, de valor negativo, formado pelas palavras *dor/ilusão/partição/engana*. Esse movimento de contraste demonstra que o aluno tem certo domínio da ação discursiva.

Em relação à *adequação linguística*, o ritmo é marcado pela repetição da expressão que inicia todas as estrofes *Você diz* e também pela repetição das palavras *e logo*. Curioso o fato de o aluno manter essa estrutura de repetição, ao iniciar os últimos versos de todas as estrofes com o verbo *Penso*. Fato que não foi dado, mas que rapidamente o aluno compreendeu, uma vez que o primeiro e segundo versos de todas as estrofes também iniciavam com as mesmas palavras, dessa forma, contribuiu para a manutenção do paralelismo.

As rimas, que também constroem o ritmo do poema, estão presentes em todos os versos. Percebe-se que o aluno não fez a escolha lexical apenas pela rima, mas teve o cuidado de que, além de rimar, as palavras contribuíssem para a temática e para a adequação discursiva. Temos rimas consoantes em *amOR/dOR*, *paixÃO/ilusÃO*, *coraçÃO/ partição* e rimas toantes em *Ama/engAna*.

O poema não apresenta emprego de figuras de linguagem, talvez por se tratar de uma estrutura de texto pré estabelecida, talvez porque o aluno não estivesse seguro de como usá-las. O poema atende ao critério *convenções da escrita*, pois não apresentou nenhum desvio da norma padrão.

Passo à análise do segundo poema composto a partir da estrutura dada.

Você sabe?

1. **Você diz** que sabe tudo
2. **e logo**
3. Não sabe me amar.

4. **Você diz** que sabe me amar
5. **E logo**
6. não sabe se expressar.

7. **Você diz** que me ama
 8. **e logo**
 9. não sabe me valorizar.
- (Aluno B)

O título não antecipa ao leitor o assunto do poema. Somente ao ler, o leitor descobre que se trata de um posicionamento sobre sentimentos, tema presente no cotidiano; portanto, o poema cumpre com o primeiro critério de análise: *tema*.

Quanto ao segundo critério, *adequação ao gênero*, o poema foi composto conforme a estrutura trabalhada na oficina 17. A *adequação discursiva* está coerente com a organização do poema e com os recursos que dão ao leitor noção dos sentimentos do eu lírico e também de seu posicionamento ante a situação. O eu-lírico contra-argumenta com seu interlocutor. A estratégia que o aluno constrói, a partir da estrutura dada **você diz / e logo**, é a seguinte: o eu-lírico parte das afirmações do seu suposto admirador para desconstruí-las, mostrando-se crítico a respeito do tipo de tratamento que recebe de seu interlocutor e, ao mesmo tempo, crítico em relação ao que permite ou não, num relacionamento.

O eu lírico desconstrói uma certa segurança do seu interlocutor. Quando esse *diz que sabe tudo* (verso 1), o eu-lírico, que não se sente amado, contra-argumenta *não sabe me amar* (verso 3); seu interlocutor afirma saber amar, mas novamente o eu-lírico rebate: *não sabe se expressar* (verso 4). Do ponto de vista do eu-lírico, o amor provavelmente deva ser expresso com atitudes e não apenas com palavras. No último terceto, o desabafo. O eu lírico se sente desvalorizado mesmo seu interlocutor reafirmando seu amor: *Você diz que me ama* (verso 7), mas amor sem reconhecimento e sem valorização- *não sabe me valorizar* (verso 9)-, não é concebido pelo eu-lírico. Note-se que há uma tentativa, no verso 7 de o interlocutor (re) afirmar seu amor já expresso no verso 4, mas o discurso não condiz com as práticas descritas pelo eu-lírico: *não sabe amar, não sabe se expressar, não sabe valorizar*. Há, portanto, dois campos semânticos antagônicos *sabe/ não sabe* que percorrem todo o poema.

Se voltarmos ao título, o que , a princípio parecia uma incógnita, agora, após a leitura, soa como uma ironia do eu-lírico para com seu interlocutor.

Quanto à *adequação linguística*, o poema apresenta três estrofes com rimas irregulares, a primeira estrofe não apresenta rima. Na segunda, temos **amAR/expressAR**, e na terceira não há rimas, porém a última palavra **valorizAR** rima com duas palavras da estrofe anterior

amAR/espressAR. O ritmo também é construído pela repetição da palavra *sabe* no interior das estrofes, além do título.

Em relação ao critério *marcas de autoria*, o poema apresenta, além de um discurso pessoal decidido, marcas linguísticas de primeira pessoa nas expressões *me amar*, *me ama* e *me valorizar*.

Não há figuras de linguagem no poema e, quanto ao critério *convenções da escrita*, o poema não apresenta desvios em relação à norma culta, nem usa de desvios para criar efeitos poéticos.

Em seguida analiso o terceiro e último poema com estrutura de texto dominante .

Ilusão

1. **Você diz** que me ama

2. **e logo**

3. me engana

4. **Você diz** amor

5. **e logo**

6. penso em dor.

7. **Você diz** paixão

8. **e logo**

9. penso em decepção.

(Aluno I)

O título *Ilusão* está inserido na temática cotidiano, portanto cumpre o critério de avaliação *tema*. A *adequação ao gênero* também é cumprida, pois a adequação discursiva e linguística cooperam para o entendimento do todo do poema. O eu lírico mostra-se desacreditado do amor e, conforme apresenta o título, considera o amor uma ilusão. Título e discurso são coerentes. A quem diz que o ama, ele considera que o engana; ao amor, ele associa dor e, ao sentimento da paixão, ele associa decepção. Seu discurso passa ao leitor uma visão negativa dos sentimentos paixão e amor; seja por ter sofrido uma ilusão amorosa que se transformou em decepção, seja por medo de arriscar viver a paixão e o amor, uma vez que já na primeira estrofe ele associa amor à enganação.

Assim como nos poemas discentes anteriores, tem-se dois campos semânticos opostos: *ama/amor/paixão X engana/dor/ ilusão* .

Quanto à *adequação linguística*, o poema cumpre com a proposta da oficina 17, apresenta rimas toantes na primeira estrofe Ama/ engAna, rimas consoantes na segunda e terceira estrofes amOR/ dOR / paixÃO / decpçÃO.

Na primeira estrofe, as rimas ocorrem com verbos , na segunda e terceira estrofes, com substantivos abstratos. O fato de usar verbos de ação (ama/engana) marca incisivamente seu posicionamento em relação aos sentimentos descritos. Esses verbos, antecidos do pronome pessoal oblíquo *me*, ressaltam as *marcas de autoria*, critério observado nesta análise, assim como o verbo *penso*, conjugado na primeira pessoa do presente do indicativo.

O poema não apresenta figuras de linguagem nem desvios da norma culta para gerar efeitos de sentido.

Os alunos apresentaram facilidade para compor poemas com a estrutura de texto dominante. Note-se que os três poemas apresentam temáticas semelhantes: não acreditar no sentimento do amor. Possivelmente devido à fase adolescente em que os autores se encontram.

4.5.3 Análise de poemas com dois quartetos - Oficina 23 - Segunda Etapa - 2019

Sol e chuva

1. Chuva que cai
2. Sol que vem
3. Neste tempo frio
4. Estou a espera do meu bem.

5. O meu bem não está
6. Quando vou te encontrar?
7. Neste tempo frio,
8. infelizmente, vou te esperar.

(Aluno J)

O primeiro critério a ser observado nesse poema é o tema. O poema apresenta o tema cotidiano, um dos três sugeridos, portanto de acordo com um dos critérios de análise. A

espera pelo amor, representado pelas palavras *meu bem*, é presente no cotidiano de muitas pessoas que ainda esperam encontrar um amor na vida.

A *espera por meu bem* (verso 5) sugere duas possíveis interpretações: a) a espera por um amor que ainda não se concretizou, o desejo de amar alguém, b) a espera por alguém que não está fisicamente presente, hipoteticamente pode-se pensar que viajou e esteja para chegar; neste caso, não se trata da espera pelo Amor sentimento, mas pela pessoa amada.

Quanto à adequação discursiva, o poema apresenta elementos para que o leitor identifique sensações, emoções, ideias e experiências, há uma coerência na construção, embora o título do poema não dê pistas sobre seu conteúdo: a espera por quem se ama. Ao ler o poema e desvendar seu conteúdo, a impressão que se tem é que o título está deslocado da temática.

O poema inicia-se com uma contextualização temporal (não espacial) que marca a passagem do tempo pelo ritmo da natureza chuva/Sol/ frio: *Chuva que Cai* (verso1) e *Sol que vem* (verso.2), *tempo frio* (verso 3). Chuva e Sol, passam . O tempo frio marca o tempo presente no poema. E esse permanece, pois é nele que ocorre à espera do ser amado. Nesse tempo frio/ estou à espera do meu bem (verso 3 e verso 4). No tempo frio há ausência do sol, da chuva (que não mais são citados no poema) e do ser amado: *O meu bem não está* (verso 5).

Comumente sol e chuva apresentam relações antonímicas, mas no contexto deste poema, eles formam o agrupamento Sol/chuva em oposição ao agrupamento frio/espera. Sol e chuva sugerem vida e alegria (tanto o Sol, quanto a água, aqui representada pela chuva, são essenciais para a sobrevivência da vida no planeta) e frio/espera sugerem dificuldade/ tristeza/ ausência.

A volta do sol se compara à chegada/volta do *meu bem*. Assim como o Sol irradia, ilumina; o amor também irradia e ilumina a vida de quem ama. Mas não é o que ocorre no poema; nada se sabe sobre a volta do ser amado, tanto que o eu lírico questiona: *Quando vou te encontrar?* (verso 6). Nesse verso 6, o eu-lírico faz uso do verbo encontrar e não do verbo reencontrar, fato que desconstrói a hipótese “b”.

Não se obtêm respostas, apenas uma perseverança na espera, embora esta seja infeliz: *infelizmente, vou te esperar* (verso 8).

O poema apresenta adequação linguística, ao cumprir a proposta de texto organizado em dois quartetos; utiliza efeitos sonoros como rimas, porém elas não estão presentes em todos os versos. No primeiro quarteto, há rimas consoantes no 2º e 4º versos (***vem/ bem***) e não há rimas nos 1º e 3º versos. No segundo quarteto, há uma tentativa de rimar os versos 5, 6 e 8

(está/ encontrar/ esperar), ao considerar que, na oralidade, o R final dos verbos *encontrar* e *esperar* são suprimidos. No primeiro quarteto há, ainda, a mesma construção sintática nos versos 1 e 2, formados por substantivo/pronome relativo/verbo. *Chuva que cai/ Sol que vem*.

Há um olhar pessoal que relaciona a espera ao tempo frio vivenciado no presente pelo eu-lírico: *Neste tempo frio* (verso 3) / *Estou a espera do meu bem* (verso 4). As marcas de autoria são percebidas pelo ponto de vista *tempo frio/ espera*. O tempo frio, que é mais severo, mais triste, mais difícil para moradores de países de clima tropical intensifica a dureza da espera *Neste tempo frio* (verso 7) / *infelizmente vou te esperar* (verso 8). O advérbio *infelizmente* também ajuda a construir a opinião do eu-lírico de que esperar por alguém a quem se quer bem não é uma ação fácil nem simples. As marcas de autoria também estão presentes nas palavras que representam a primeira pessoa: *neste/ estou/ meu*, pelo tempo verbal no presente do indicativo e pela continuidade da ação de esperar: *vou te esperar* (verso 8).

Não houve emprego de figuras de linguagem para reforçar o efeito poético, mas o poema apresentou recorrência dos termos *espera/esperar*, que contribuem para o efeito poético.

Quanto às convenções da escrita, temos a ausência do acento grave, indicador da crase no verso 4: *Estou a espera do meu bem* que deveria ter sido grafado *Estou à espera do meu bem*.

Cotidiano

1. Alegria de viver
2. Alegria com **razão**
3. É aquela que eu sinto
4. Dentro do meu **coração**
5. Todas as pessoas podem ter
6. Mas não sabem valorizar
7. Por isso é que não sentem
8. A alegria de quem sabe amar.

(Aluno O)

O poema atende a um dos três *temas* propostos. O título situa a temática: Cotidiano. O poema trata da alegria, que pode estar presente ou ausente no cotidiano das pessoas. O eu-

lírico inicia seu discurso com a afirmação: *Alegria de viver* (verso 1), que pode ser interpretada de duas formas: a primeira, alegria por estar vivo e, a segunda, alegria por poder viver no sentido de aproveitar a vida, viver tudo o que ela pode proporcionar ao eu-lírico.

O segundo verso, apresenta um eu-lírico consciente dos seus sentimentos. Essa alegria de viver tem sua veracidade intensificada pelas palavras *com razão* e é validada pelo lugar onde surge *Dentro do meu coração* (verso 4). Para viver uma vida alegre, é necessário que a alegria venha de dentro, do interior (do coração) e não, motivada por fatores externos.

Sendo assim, o primeiro quarteto apresenta-se explicativo. Já o segundo, embora não apresente explicitamente uma prescrição, funciona como um conselho ou aponta um caminho para se ter a alegria de viver.

Primeiramente, a alegria é democrática; é um sentimento que está ao alcance de todos *Todas as pessoas podem ter* (verso 5). Chamo atenção para o fato de essa interpretação estar sugerida e subentendida, pois a locução verbal *podem ter* pede um complemento, um objeto direto que permanece implícito: alegria.

No verso 6, a conjunção coordenativa adversativa *mas* chama atenção para a realidade, para o presente, mostrando que a afirmação do verso 5 *Todas as pessoas podem ter* não é totalmente verdadeira e alerta para o fato de que as pessoas não têm alegria de viver, não porque não lhes seja concedida, mas porque não valorizam as coisas do coração ou não valorizam as coisas simples da vida, colocando a alegria em fatores externos. É nesse sentido que, indiretamente, está presente o conselho, em outras palavras: valorize a vida e terá alegria. Os dois versos finais revelam o caminho para se ter alegria de viver: saber amar. Só os que sabem amar sentiriam alegria e o amor vem de dentro do coração, reafirmando o verso 4.

Em relação à *adequação discursiva*, o poema apresenta conteúdo e linguagem poética que constroem uma unidade de sentido, conforme pudemos verificar.

Quanto ao gênero, o poema cumpre a proposta solicitada nas oficinas de poemas: compor um texto formulado em dois quartetos, além de apresentar recursos linguísticos como rimas, ritmo e aliteração. No primeiro quarteto, as rimas não ocorrem em todos os versos. São rimados o 2º e 4º versos *razão/coração*; o mesmo ocorre no segundo quarteto com as rimas *valorizar/amar*. Ambos com rimas consoantes.

Se atentarmos para o interior do segundo quarteto, percebemos outro recurso sonoro: a aliteração. Observa-se, ao longo desse quarteto a escolha lexical com sons nasais /**en/em**/: **podem**, **sabem**, **sentem**, **quem** que contribuem para um efeito sonoro. Há também, no segundo quarteto, uma forte ocorrência da consoante /s/: **todas**, **as**, **pessoas**, **mas**, **sabem**, **isso**,

sentem, sabe. A aliteração contribui para criar o ritmo poético, mas não são explorados outros recursos como as figuras de linguagem.

As marcas de autoria estão presentes pela escolha da primeira pessoa no verbo e nos pronomes e pela experiência pessoal descrita, não se trata do sentimento de outrem, mas do próprio eu-lírico, conforme versos 4 e 5: *É aquela que **eu sinto**/ dentro do **meu** coração.*

O olhar crítico sobre as pessoas também apontam para marca de autoria, uma vez que respresenta uma opinião: *Mas não sabem valorizar/por isso é que não sentem* (verso 6 e verso 7)

Em relação ao critério *convenções da escrita*, o poema atende às normas e não recorre a desvios para construir efeitos poéticos.

Meu sonho

1. Eu tenho um sonho
2. Sonho em viver
3. num mundo mais humano
4. Com menos maldade, com menos crueldade.

5. Eu tenho um sonho
6. Sonho em viver
7. num mundo com mais amor
8. Com menos dor , com menos rancor.

(Aluno A)

O poema *Meu sonho* atende uma das temáticas propostas: sonhos, já no título e reitera essa temática nos primeiros versos de cada quarteto *Eu tenho um sonho* (verso 1 e verso 5). Em relação à adequação discursiva, note-se que o conteúdo e a linguagem poética compõem uma unidade de sentido.

O mundo em que o eu-lírico vive, ou seja, sua realidade, não é apropriado para se viver, a ponto de o eu lírico sonhar em viver em um mundo mais humano. O que deveria ser a realidade é um desejo , mas ainda é um sonho.

O verso 4 mostra o que é preciso para se *viver num mundo mais humano* (verso.3): menos maldade e menos crueldade. Os substantivos *maldade* e *crueldade* pertencem ao mesmo campo semântico e apontam para uma gradação: *maldade/crueldade* . Essa gradação

dá ao leitor a dimensão de como não é bom o mundo real. O Homem, cuja humanidade é característica intrínseca, pratica atos desumanos como maldade e crueldade, práticas, portanto desumanas; por isso o sonho de viver num mundo com menos maldade e crueldade. Os valores estão distorcidos e aquilo que deveria ser a essência do humano (a humanidade), passa a ser desejo, sonho, algo a se conquistar.

No segundo quarteto, há a repetição da mesma estrutura sintática: o paralelismo. A segunda estrofe inicia-se da mesma forma que a primeira, com os mesmos versos: *Eu tenho um sonho* (verso 1 e verso 5) / *Sonho em viver* (versos 7 e 8) *com menos maldade* e chama a atenção do leitor para a dura realidade.

No primeiro quarteto, o sonho é viver num mundo com mais humanidade e no segundo, além da humanidade, num mundo com mais amor, menos dor e menos rancor.

O poema apresenta quatro substantivos de valor semântico negativo: maldade/crueldade/dor/rancor que fazem oposição a dois substantivos de valor semântico positivo: humano/amor.

O critério *marca de autoria* é atendido, ao observar-se o ponto de vista crítico do eu-lírico em relação a sua realidade particular e também à realidade mundial. Ele apresenta seu olhar pessoal sobre quatro problemas que lhe chamam atenção e que precisam desaparecer do mundo para que ele se torne melhor, mais humano e com mais amor. Se os homens tivessem mais amor e mais humanidade, certamente não praticariam atos de maldade e crueldade (primeiro quarteto) que levam à dor e ao rancor (segundo quarteto). O uso da primeira pessoa reforça a autoria já no título do poema *Meu sonho* e pela repetição do verso *Eu tenho um sonho*.

Em relação aos efeitos sonoros, o poema apresenta rimas consoante: maldAde/crueldAde (verso 4) e nos versos 6, 7 e 8: amOr / dOr/ rancOr. A aliteração dos sons nasais – sejam vogais, um/num/ mundo sejam consoantes, mais/humano também contribui para esses efeitos.

Há antítese: *Com mais amor / com menos dor / com menos rancor*. Esse recurso acentua o contraste. Quanto ao critério *convenções da escrita*, o poema não apresenta desvios da norma padrão nem os produz com a intenção de criar um efeito poético.

4.5.4 Análise de poemas com estrutura de texto livre – Oficina 24 – Segunda Etapa - 2019

Sonhar é...

1. Sonhar é como voar
2. Você pode ir a qualquer lugar
3. Mesmo sem perceber pode ser
4. O que sempre quis ser.

5. Sonho um dia
6. Meus sonhos realizar
7. Pelo mundo viajar
8. E o amor encontrar.

9. Pelo mundo me encontrar
10. Pessoas conhecer
11. E amigos pelo mundo todo
12. Eu quero ter!

13. Sonhar é para todos
14. Mas realizar é para poucos.
15. É fácil falar
16. Difícil mesmo é fazer.

(Aluno L)

O poema apresenta , no título, a temática à qual pertence, cumprindo assim o primeiro critério da grade de avaliação: *tema*. Pelo título, o leitor percebe do que trata o poema: “sonhar”. Ao passar para o segundo critério de avaliação, a *adequação ao gênero*, Tem-se um poema composto por quatro estrofes, nas quais a adequação discursiva é coerente. Conteúdo e linguagem poética constróem uma unidade de sentido da seguinte forma: a primeira e quarta estrofes são explicativas, confirmando a proposta do título; a segunda e terceira estrofes não explicam o que é sonhar, mas apresentam ao leitor quais os sonhos do eu lírico.

Escritas em primeira pessoa, essas estrofes apresentam marcas de autoria: *Sonho em um dia* (verso 5) / *meus sonhos* realizar (verso 6). Além dos recursos linguísticos que marcam a primeira pessoa como a forma verbal *Sonho* e o uso do pronome possessivo *meus*, o leitor conhece os sonhos do eu lírico por meio do todo discursivo da estrofe.

Na terceira estrofe, o eu-lírico mantém a aproximação com o leitor, ao continuar expondo seus sonhos: a) *Pelo mundo me encontrar* (verso 9), que pode ser interpretado como um momento de autoconhecimento que se dará durante as viagens pelo mundo; b) *conhecer pessoas* (verso 10); c) *amigos pelo mundo todo /eu quero ter*. (versos 11 e 12).

Os efeitos sonoros são marcados por rimas e pela repetição de palavras. Ocorrem rimas consoantes no final dos versos:

voAR/lugAR/realizAR/viajAR/encontrAR; sER/conhecER/tER. E rimas toantes na última estrofe: *tOdos/pOUcos*, além de rimas internas: *SonhAR é como voAR* (verso 1), *ir/quis* (veros 2 e 4). Quanto às repetições, o título é retomado nos versos 1 e 13, mantendo o tom explicativo sugerido pelo título.

Na última estrofe, há a inversão da ordem direta. Nos versos 13 e 14 temos a ordem direta: *Sonhar é / realizar é*; e nos dois últimos versos do poema, a ordem indireta *É fácil falar/ difícil mesmo é fazer*. O aluno arrisca fazer inversões sintáticas, o que demonstra um avanço no desenvolvimento da competência escritora.

O verso 13, na última estrofe, explica que sonhar é para todos, inclusive para o leitor desse poema, porém alerta, por meio da conjunção coordenativa adversativa *mas*, que introduz o verso 14, que realizá-los é um privilégio de poucos *Sonhar é para todos* (verso 12) / *Mas realizar é para poucos* (verso 14).

Os pronomes indefinidos *todos* e *poucos*, no contexto, são semanticamente antagônicos . O contraste é mantido pelo aluno nos versos seguintes: *É fácil falar* (verso 15) / *Difícil mesmo é fazer* (verso 16). Com esse movimento, o poema constata: nem todos os sonhos são realizados; e alerta: o que importa para realizar sonhos não são as palavras , mas as atitudes. Esse raciocínio novamente ilustra traços de autoria, pela posicionamento do eu-lírico em realação aos sonhos.

Quanto ao critério *convenções da escrita*, o poema não faz uso de desvios para criar efeitos poéticos ou efeitos de sentido.

Esperança

1. Eu tenho um sonho

- 2. Um sonho de amar
- 3. Um amor recíproco
- 4. No qual posso confiar.

- 5. Amor verdadeiro
- 6. É difícil de encontrar
- 7. Mas sei que um dia
- 8. Vou achar.

- 9. É preciso paciência
- 10. É preciso esperar
- 11. Mas sei que minha hora
- 12. Ainda vai chegar.

(Aluno F)

O poema *Esperança* pertence à temática Sonho, informação expressa já no primeiro verso *Eu tenho um sonho* e reiterada no verso 2 *Um sonho de amar*. O aluno cumpre, portanto, o critério tema. Passo, a seguir para a análise do critério adequação ao gênero.

No que diz respeito à adequação linguística, o texto fornece elementos para que o leitor perceba suas ideias, intenções, sentimentos, além de apresentar um conteúdo coerente. Os recursos da linguagem poética, embora discretos (como veremos adiante), colaboram para a construção da unidade de sentido.

A primeira estrofe apresenta *um sonho de amar* (verso 2), mas não se trata de qualquer amor. Talvez por experiência própria, talvez por alheia, o eu lírico não deseja um amor no qual só uma das partes se dedica, se doa. Ele sonha com *um amor recíproco* (verso 3) e que seja confiável *No qual posso confiar* (verso 4).

Na segunda estrofe, há a afirmação de que o amor sonhado: o *amor verdadeiro* (verso 5) *é difícil de encontrar*. Percebe-se que o eu lírico, embora sonhe com um amor, é realista, pois entende que nem todas as pessoas estão dispostas a viver esse amor exigente e comprometido. Neste ponto, no meio da estrofe, o eu lírico faz a primeira conexão com o título do poema *Esperança*, por meio da conjunção coordenativa adversativa *mas*, que interrompe o fluxo consciente da realidade para voltar ao sonho: *mas sei que um dia* (verso 7)/*vou achar* (verso 8).

O poema alterna consciência da realidade, quando se refere a dificuldades para encontrar um amor recíproco e o sonho (a não realidade); na terceira estrofe contata-se a alternância realidade X sonho. Os versos *É preciso paciência* (verso 9) / *É preciso esperar* (verso 10) representam a realidade. Aqui, a adequação linguística aparece na repetição da locução verbal *É preciso* para reforçar uma das duas forças que se tensionam: a realidade.

Para reforçar a ideia do sonho (a outra força de tensão), a adequação linguística se dá pela escolha lexical que, novamente, faz uso da conjunção coordenativa adversativa *mas* que promove a quebra do fluxo de realidade (*espera / paciência*) para retornar o fluxo do sonho (não realidade): *Mas sei que minha hora/ ainda vai chegar* (versos 11 e 12). A escolha do advérbio temporal *ainda*, no último verso, reforça a espera e retoma o título *Esperança*.

Os efeitos sonoros no poema são constituídos pelas rimas e pela repetição de palavras e expressões. As rimas não são regulares nem se apresentam no final de todos os versos. Na primeira estrofe as palavras finais do verso 1- *um sonho*- não rimam com nenhuma das palavras finais dos demais versos da mesma estrofe, mas produzem um efeito sonoro pela repetição das mesmas palavras no interior do verso 2. Nessa mesma estrofe observa-se também a repetição do artigo indefinido *um*: *um sonho, um sonho, um amor*. Há rimas consoantes nos versos 2 e 4: ***amAR*** e ***confiAR***.

Na segunda estrofe, as rimas ocorrem também no segundo e quarto versos, com as palavras ***encontrAR*** e ***achAR***; percebe-se que o aluno mantém a regularidade quanto à ocorrência das rimas. Esse efeito sonoro serve de impulso para a construção das rimas seguintes; dificilmente o aluno muda de rima ou faz a rima com o primeiro e terceiro versos, conforme se observa na terceira estrofe na qual o aluno mantém a lógica das estrofes anteriores, com rimas consoantes no segundo e quarto versos: ***esperAR*** e ***chegAR***. Nota-se também que as rimas no segundo e quarto versos de cada estrofe ocorrerem com verbos no infinitivo.

Quanto aos recursos de aliteração, destaco, na terceira estrofe, a letra *p* em *preciso/paciência/esperar* e as letras *s / c* em *preciso/paciência/esperar/mas/sei*.

Quanto ao critério *marcas de autoria*, fica claro um olhar marcado pelo pronome pessoal de primeira pessoa *Eu*, já anunciado no primeiro verso e pelos verbos conjugados na primeira pessoa do singular: *posso/sei/vou*, assim como pelo pronome possessivo *minha*, além do tom discursivo do poema que apresenta um ponto de vista pessoal ao fazer o julgamento de como deve ser o amor (recíproco e confiável), construído a partir do Sonho pessoal.

Por fim, arrisco dizer que o eu lírico passa uma imagem confiante, daqueles que sabem o que querem e uma mensagem de perseverança, expectativa e, como diz o título, esperança.

Não há o emprego de outros recursos como, por exemplo, figuras de linguagem, nem algum desvio das convenções da escrita a fim de promover um efeito de sentido.

Saudade

1. Eu já não aguento mais
 2. Você longe de mim
 3. Eu só queria paz,
 4. Mas você quis assim.

 5. Ainda moro no mesmo jardim
 6. Aquele cheio de jasmim
 7. Onde nada é ruim
 8. Apenas o nosso fim.

 9. Se eu soffro? Sim.
 10. Mas espero que assim
 11. Eu entenda que o fim
 12. Talvez seja bom para mim.
 13. Mas, mesmo assim
 14. Ainda resta em mim
 15. Uma saudade sem fim
 16. E, provavelmente,
 17. Será sempre assim.
- (Aluno S)

O poema *Saudade* faz parte da temática cotidiano, pois sentir saudade é intrínseco ao ser humano, está presente no cotidiano. Assim, o poema atende o primeiro critério: *tema*.

Em relação ao critério *adequação ao gênero*, o poema é um dos poucos compostos por quatro estrofes e esse fato chama a atenção para a progressão da competência escritora do aluno. Ao ler o poema, note-se que a adequação discursiva está bem elaborada, o texto fornece elementos para que o leitor compreenda o ponto de vista do autor, seus sentimentos

e experiências. Conteúdo e linguagem poética constroem uma unidade de sentido muito consciente e clara.

Quanto à *adequação discursiva*, o poema inicia com um desabafo, uma situação que não é mais suportada *Eu já não aguento mais*. Esse verso provoca no leitor, além de curiosidade, a sensação de compaixão, é como se o leitor adentrasse no sofrimento do eu-lírico.

O verso 2, *Você longe de mim*, apresenta a causa do sofrimento. O eu-lírico transmite o desejo de viver em paz, que já não é possível pela ausência do seu interlocutor *Você*. Tanto desejos do eu-lírico e de seu interlocutor são marcados pelo mesmo verbo, o verbo *querer*. O eu-lírico queria paz e seu interlocutor quis viver longe, preferiu o afastamento, a ausência, motivo da saudade do título. Os desejos não estão alinhados, isso fica claro pelo tempo verbal em que está conjugado o verbo *querer*. O eu-lírico *queria* paz; o verbo está conjugado no imperfeito do indicativo, indicando duração, já o verbo que se refere ao interlocutor (quis) está conjugado no pretérito perfeito do indicativo sugerindo ação pontual. A decisão de viver longe do eu lírico já foi realizada: *Mas você quis assim* (verso 4).

O advérbio *só*, no verso 3 reforça a adequação discursiva enfatizando o desejo do eu-lírico, porém, na sequência, tem-se a conjunção coordenativa adversativa *mas* que reompe com o desejo de paz. Semanticamente há uma relação antonímica na qual o eu lírico deseja uma atitude (querer seu interlocutor **perto**) X o seu interlocutor que deseja e pratica outra atitude (querer estar **longe**).

A segunda estrofe apresenta-se descritiva, a princípio menos conflituosa, sensação que é apenas aparente. A descrição situa o contexto em que vive o eu-lírico, um lugar apazível: um jardim cheio de jasmim, flor que exala perfume, *Onde nada é ruim* (verso 7). Em contraste, vem a lembrança da ruptura: *Apenas o nosso fim* (verso 8).

O fato de a segunda estrofe começar com o advérbio *ainda*: *Ainda moro no mesmo jardim* (verso 5) deixa claro que o eu lírico não se mudou, que é conhecido seu endereço, portanto fica subentendido que é um convite para o interlocutor voltar.

Na terceira estrofe, o eu lírico responde de forma positiva uma pergunta que supostamente lhe teriam feito: *Se eu sofro? Sim!* (verso 9); o ponto de exclamação enfatiza o sofrimento. Há nos versos seguintes uma tomada de consciência por parte do eu-lírico que, ao analisar a situação, espera que o término seja bom, mas não afirma com convicção ao fazer uso do advérbio talvez: *Mas espero que assim/Eu entenda que o fim/ talvez seja bom para*

mim (versos 10,11 e 12) o uso da conjunção coordenativa adversativa *mas* sugere a tomada de consciência do eu lírico.

Quando parece ao leitor que a situação está mudando a favor de melhorar o sofrimento do eu-lírico, a conjunção *mas* é retomada, agora no início da quarta estrofe, e provoca, junto da expressão *mesmo assim*, uma quebra no possível bem estar apontado na estrofe anterior pela mesma conjunção. O eu lírico retorna ao estágio inicial, sofrendo pela ausência do outro *Ainda resta em mim / Uma saudade sem fim* (verso 14 e verso 15). Agora, o tom é mais ameno, comparado ao verso 1: *Eu não aguento mais*. Mas o advérbio *ainda* reforça a duração do sentimento de saudade, termo que retoma o título no verso 15, mantendo assim a coerência discursiva.

O critério *adequação linguística* é atendido, uma vez que a escolha lexical está coerente com o discurso e colabora para seu entendimento. O poema compõe-se de quatro estrofes com rimas em todos os versos. Na primeira estrofe há rimas consoantes: *mAis/pAz* e *mim/assim*; na segunda estrofe, *jardIM/jasmIM/ruIM/fIM*; na terceira: *sIM /assIM/fIM/ mIM* e, na quarta e última estrofe, as rimas seguem as duas estrofes anteriores: *assIM/mIM/fIM/assIM*. A linguagem figurada envolve a metáfora da moradia: *o jardim*.

As marcas de autoria estão presentes, desde o primeiro verso, nos pronomes pessoais retos e oblíquos *eu/mim*, na conjugação dos verbos na primeira pessoa do modo indicativo: *aguento/queria/moro/espero/será*, e também no verbo em primeira pessoa do modo subjuntivo *entenda*, além do todo discursivo.

Quanto às *convenções da escrita*, há domínio da norma padrão e não foram usados desvios da norma para obter efeitos de sentido.

4.6 Análise da presença dialógica nas produções discentes

Esta parte da análise do corpus é dedicada aos poemas que apresentaram traços dialógicos. Portanto, não apresento uma análise como a dos poemas anteriores em que estão detalhados os critérios que compõem a grade de avaliação para textos do gênero poema; detenho-me ao dialogismo e mais especificamente ao discurso reportado.

Alguns poemas surpreenderam pelo fato de retormarem, de alguma forma, as leituras realizadas nas oficinas. Como uma primeira experiência, a escrita de poemas não foi um exercício fácil, produzir um gênero e criar um efeito de sentido, exige habilidade. Em alguns

casos, o aluno utilizou-se das orientações dadas nas oficinas; em outros, norteou-se pelo repertório adquirido nas leituras, fato que foi fundamental no processo de escrita.

Sendo assim, os alunos, sujeitos históricos, tomados da liberdade de poder se expressar por meio da escrita de poemas, compuseram poemas que falam de si próprios, mas que também dialogam com os poemas lidos inicialmente. Ao compor seu poema, o aluno levou em consideração o poema de outro poeta. Não se trata de cópia, simplesmente, mas de diálogo⁴⁷

O aluno, ao entrar em contato com a leitura dos poemas canônicos apresentados nas oficinas e ao retomar ou relembra outras leituras do seu repertório cultural, estabeleceu um diálogo entre seu texto e os textos lidos de forma responsiva. Fato que podemos verificar nas produções discentes que apresentam posicionamento crítico.

Ilustro essa ocorrência a partir do poema *O bicho*, de Manuel Bandeira. Transcrevo poemas discentes que com ele dialogam e nos quais podemos observar o discurso carregado da valoração da palavra do outro.

O bicho⁴⁸

1. Vi ontem um bicho
2. Na imundície do pátio
3. Catando comida entre os detritos.

4. Quando achava alguma coisa,
5. Não examinava nem cheirava:
6. Engolia com voracidade.
7. O bicho não era um cão, não era um gato,
8. Não era um rato

⁴⁷ Para a análise dos poemas discentes, optei pelo uso do termo diálogo e não, do termo intertextualidade, pois segundo Fiorin(2018), *intertextualidade* é um termo ausente da obra de Bakhtin. “Esse uso é equivocado, porque há, em Bakhtin, uma distinção entre texto e enunciado. Este é um todo de sentido, marcado pelo acabamento, dado pela possibilidade de admitir uma réplica. Ele tem uma natureza dialógica. O enunciado é uma posição assumida por um enunciadador, é um sentido. O texto é a manifestação do enunciado, é uma realidade imediata, dotada da materialidade que advém do fato de ser um conjunto de signos.O enunciado é da ordem do sentido; o texto, do domínio da manifestação.” (FIORIN, 2018, p. 57)

⁴⁸ BANDEIRA, 1993, p. 201

9. O bicho, meu Deus, era um homem.

Observe-se no poema a seguir o diálogo que o aluno estabelece com o poema banderiano

Não é justo e certo

1. Não é justo isto:
2. Um homem mexendo no lixo.
3. A sociedade vive sem sorriso
4. Essa gente não tem juízo.

5. Isso não é certo
6. Alguns não têm teto
7. O governo não faz o correto
8. Isso é ruim para mim e para o meu neto.

(Aluno N)

A temática do poema do aluno N “Não é justo e certo” é o cotidiano. Já no título, há um posicionamento que antecipa um juízo de valor a respeito do que será dito. Note-se que o título é enfaticamente retomado no primeiro verso.

O poema faz referência ao poema “O bicho”, de Manuel Bandeira lido na oficina 3 e causou inconformismo nos alunos, por tratar de problemas atuais e presentes na nossa sociedade. Inconformidade, pelo fato de o poema ter sido escrito em outro século e apresentar um problema que persiste. A fome no mundo ainda é uma triste e dura realidade.

Além da fome, o aluno aborda a falta de moradia no verso 5 *alguns não têm teto* e a ausência / deficiência do governo em relação a políticas públicas. Podemos entender, também, diante do recente quadro político do país, que o aluno quis apontar o problema da corrupção, quando afirma que *o governo não faz o correto* (verso 6). Orienta Goldstein: “ao concluir e interpretar, deve-se ter em mente que geralmente um poema está enquadrado numa visão de mundo, a do poeta; e que reflete, direta ou indiretamente, um contexto histórico social.” (GOLDSTEIN, 1986, p. 67).

O caráter dialógico presente no texto se dá pelo fato de o aluno retomar o poema “O bicho”, no segundo verso do primeiro quarteto: “*Um homem mexendo no lixo*. O aluno

associa o substantivo *detrito* ao substantivo *lixo*. A palavra lixo não é citada por Bandeira. O poeta leva o leitor a construir a imagem do lixo quando associa as palavras *catando/comida/detritos*, já o aluno que ainda não possui essa habilidade, parte diretamente para a imagem concreta que se forma no poema bandeiriano: lixo. Da mesma forma, Bandeira a partir de negações: *não era um cão/ não era um gato/ não era um rato* desvenda a identidade do bicho e constrói a imagem do homem. O aluno, da mesma forma como faz com a palavra lixo, apropria-se da palavra construída imageticamente para compor seu poema dentro da sua visão de mundo que está ligada com a crítica feita por Bandeira; há, portanto, a valoração do discurso do outro. O diálogo é percebido já no início do poema discente, quando o aluno desloca o substantivo homem do último verso do poema de Bandeira e o coloca no segundo verso do seu poema, de modo a chamar atenção, já no início, para as injustiças que o homem sofre.

Atento para o fato que há outras possibilidades de interpretação para os versos citados, complementares à que aqui proponho, pois nenhuma interpretação é única e nem pode esgotar os potenciais de um texto; o que apresento são apenas interpretações possíveis e coerentes.

Passo, a seguir, para o segundo poema discente que apresentou traços dialógicos com o mesmo poema bandeiriano.

É muito triste quando

1. É muito triste quando vejo
2. Algum morador de rua sem lazer
3. E ainda com muita coisa
4. para viver.

5. É muito triste quando vejo
6. Algum morador de rua
7. Sem pelo menos ter
8. Algo para comer.

9. É muito triste quando o vejo
10. Orando toda noite
11. Para no próximo dia
12. Poder sobreviver.

(Aluno J)

Neste poema fica claro como as oficinas de leitura e escrita poéticas colaboram para sua construção. Já no título *É muito triste quando*, nota-se que o aluno utilizou como recurso para iniciar seu poema, as palavras indutoras para auto expressão, trabalhado na oficina 16. As mesmas palavras do título são usadas para iniciar os primeiros versos de cada estrofe.

O poema insere-se na temática do cotidiano, portanto cumpre o critério *Tema*. Quanto à adequação ao gênero, o poema está distribuído em três quartetos que apresentam rimas, adequação discursiva e linguística, o que indica que o aluno consegue construir um texto de acordo com as características do gênero. O poema apresenta uma situação comovente que toca o leitor a partir do sentimento de tristeza e experiências vividas pelo eu-lírico. O sentimento de tristeza já vem anunciado no título “É muito triste quando”, expressão repetida e intensificadora.

O título, apesar de apresentar a tristeza, não dá pistas ao leitor sobre o que a causa. Isso permite que ele formule hipóteses. O poema traz um problema social, pessoas morando/sobrevivendo na rua, parte do cotidiano de muitas cidades. O verbo conjugado na primeira pessoa do presente do indicativo, *vejo*, marca a autoria e o ponto de vista do eu-lírico. O tom testemunhal garante a credibilidade e reforça o tom. O problema social é apresentado por meio da gradação, recurso poético que contribui para a construção da unidade de sentido.

A gradação ocorre de uma estrofe a outra. Na primeira estrofe, o eu lírico sente tristeza ao constatar/ver que a vida pode oferecer muitas coisas alegres ligadas ao divertimento e lazer das quais os moradores de rua são privados. Logo o leitor compreende que o eu lírico não tem um olhar superficial, aos poucos o poema vai ganhando uma dimensão mais tensa. Na segunda estrofe, o eu-lírico vê a fome: *É muito triste quando vejo/ um morador de rua/ sem pelo menos ter/ algo para comer*. O pronome indefinido *algo* acentua o desespero: não se trata de ter comida digna, mas de não ter comida alguma.

Na terceira e última estrofe, o eu-lírico vê o morador orando para sobreviver, pelo menos por mais um dia: *Para no próximo dia/ Poder sobreviver* (versos 11 e 12), ou seja, fica a pista da iminência de morte pela expressão *para no próximo dia*. A gradação sem lazer (sem alegria); sem comida; e risco de morte faz com que o leitor se entristeça junto com o eu-lírico.

A terceira estrofe apresenta um leve indício de vida esperança: sobreviver por mais um dia. Tem-se, portanto, uma antítese: morte/vida. Há uma tensão que não se resolve, ela depende de outros para encontrar uma solução.

Passo a comentar os traços dialógicos referentes aos poemas *Poesia* e *José*, de Carlos Drummond de Andrade que foram notados nos poemas discentes. Começo por comentar os poemas que dialogam com *Poesia*.

Poesia⁴⁹

1. Gastei uma hora pensando em um verso
2. que a pena não quer escrever.
3. No entanto ele está cá dentro
4. inquieto, vivo.
5. Ele está cá dentro
6. e não quer sair.
7. Mas a poesia deste momento
8. inunda minha vida inteira.

Transcrevo a seguir o poema discente *Pensamento* e na, sequência, parto para análise das relações dialógicas.

Pensamentos

1. Um poema eu quero fazer
2. Mas ideias não consigo ter
3. Um chuva de letras quero receber
4. Para meu poema nascer.

(Aluno O)

Note-se que o poema *Pensamentos* segue o aspecto formal do poema *Poesia*. O aluno compõe um poema em estrofe única e adota uma temática parecia com o poema canônico: o desejo de escrever um poema e a dificuldade de torná-lo concreto.

No poema Drummondiano, há as ideias, *Ele está cá dentro* (verso 3) e há a dificuldade de transformá-las em símbolos organizados; já no poema discente, há o desejo de escrever, mas não há ideias. Consciente desse processo, o autor deseja receber um chuva de ideias que se concretiza no poema como chuva de letras *Uma chuva de letras quero ter* (verso 3).

⁴⁹ ANDRADE, 1998, p.47

Os poemas se aproximam em relação à adequação discursiva que trata da dificuldade de compor um poema, há portanto um dialogismo, próprio da concepção bakhtiniana de linguagem que abordo neste trabalho. Reforço, portanto a influência da oficina 21 na qual lemos poemas de Carlos Drummond de Andrade.

Passo agora a comentar o segundo poema discente que apresenta traços dialógicos não só com o poema *Poesia* mas também com outras leituras feitas do decorrer da sua vida escolar, a qual pude acompanhar desde o sexto ano.

Imaginação

1. Queria viajar para um lugar
2. Jogar o pó de pirim-pimpim
3. E ir para um jardim
4. Onde as flores são para mim.

5. Lá as estrelas caem do céu
6. Aquele céu cor de mel
7. A pena parou de escrever
8. Pois chegou o fim do papel.

(Aluno E)

Esse poema representa toda a criatividade que a escrita de poemas pode proporcionar. Além de trabalhar na composição do gênero poético, o aluno demonstra habilidade em relacionar suas leituras anteriores, principalmente de narrativas, ao mesmo tempo em que dialoga com o poema drummondiano *Poesia*, formando uma rede dialógica.

Começo por comentar o critério *tema*. O tema tanto se enquadra na temática do *cotidiano*, quando na temática *sonho*; O título do poema *Imaginação*, prepara o leitor para algo hipotético, não real e até inusitado.

Quanto à *adequação ao gênero* o poema apresenta adequação discursiva que leva o leitor a entender suas ideias já pela escolha do verbo conjugado no pretérito imperfeito do indicativo, que na linguagem coloquial, assume o valor de futuro do pretérito do indicativo (quereria), que colabora para uma atmosfera imaginária, talvez onírica, ao mesmo tempo em que apresenta o que é imaginado pelo eu lírico. O eu lírico quer sair da realidade, viajar para um lugar imaginário ao qual se chega somente com o *pó de pirim pimpim*, fazendo referência

ao *pó de pirlimpimpim*⁵⁰ que, segundo a narrativa de Moneiro Lobato, em *Reinações de Narizinho*, fazia com que as pessoas, num passe de mágica, viajassem de um lugar a outro. O verso 3 *Ir para um jardim* remete à leitura do livro *Alice no país das maravilhas*⁵¹, de Lewis Carroll, lido pela turma no sexto ano. Nessa narrativa Alice tenta passar por uma portinhola que dá acesso a um jardim.

A imaginação faz o eu lírico viajar; ir do Sítio do Pica Pau Amarelo ao jardim de Alice no qual pode contemplar flores que nasceram para ele. A descrição desse jardim continua no segundo quarteto quando descreve as estrelas cadentes: *Lá as estrelas caem do céu* (verso 5); o céu tem uma cor inusitada, e ao mesmo tempo remete à doçura do mel, reforçando que o lugar é bom, mas no meio desse segundo quarteto, ocorre uma cisão. A descrição imaginária é interrompida por um fato real, não imaginário, um dado do cotidiano *A pena parou de / pois chegou o fim do papel* (versos 7 e 8). O poema faz um movimento circular realidade-imaginação-realidade. Inicia contando ao leitor seu desejo (momento na realidade), leva o a fazer a viagem (momento não real/ imaginação) e volta à realidade marcada pela pena impossibilitada de continuar devido à falta de papel.

O dialogismo percorre todo o poema, e de forma mais perceptível, nos versos 7 e 8 que retomam o poema Drummondiano, trata-se, portanto, do discurso reportado, ou seja, a presença explícita da palavra do outro no enunciado. Lê-se em *Poesia*, de Drummond, *que a pena não quer escrever* (verso 2) e , no poema discente, *A pena parou de escrever* (verso 7). A aproximação com o verso de Drummond indica valorização e recolhimento da palavra do outro, mas também uma consciência do processo de escrita, ao externalizar o problema que o fez parar de escrever. Dessa forma, usa o código para explicar o próprio código, e faz uso, sem conhecer o conceito, da função metalinguística. Essa atitude demonstra certo controle sobre a escrita.

Esse poema é um dos poucos poemas que apresentaram recursos estilísticos; há, por exemplo, a presença de metáforas: *estrelas que caem do céu/ céu cor de mel/ a pena parou de escrever*, preocupação com a sonoridade marcada a partir da palavra *pirim-pimpim* e das palavras que com ela rimam. Esses recursos conduzem o leitor na viagem até o momento em que a pena para de escrever e há um retorno à realidade.

⁵⁰ Lobato, Monteiro. *Reinações de Narizinho*. São Paulo: Brasiliense, 2004. p. 154-155.

⁵¹ Carroll, Lewis. *Aventuras de Alice no País das Maravilhas; Através do espelho e o que Alice encontrou por lá*. Trad. Maria Luiza X. de A. Borges. Rio de Janeiro: Ed. Zahar, 2009.

Passo a comentar mais um poema discente que apresentou marcas dialógicas mais perceptível. Transcrevo um trecho do poema *José* de Carlos Drummond de Andrade com o qual o aluno estabeleceu dialogismo.

José⁵²

1. E agora, José?
2. A festa acabou,
3. a luz apagou,
4. o povo sumiu,
5. a noite esfriou,
6. e agora, José?
7. e agora, você?
8. você que é sem nome,
9. que zomba dos outros,
10. você que faz versos,
11. que ama, protesta?
12. e agora, José?
- (...)

A seguir transcrevo o poema discente para análise:

E agora?

1. Me apaixonei, me apaixonei
2. Caí de paraquedas
3. No abismo do amor
4. Uma paixão tão intensa e profunda
5. E, infelizmente, mal correspondida.
6. O pior de tudo é que não sei
7. Porque me apaixonei
8. Foi pela minha amiga,
9. Minha melhor amiga!
10. E agora, o que fazer?

⁵² ANDRADE, 2006, p. 123

(Aluno P)

É perceptível a influência das leituras de poemas nas produções discentes analisadas e esta, apresenta, já no título, a valorização do discurso do outro. A pergunta que percorre o poema José, de Drummond, *E agora, José?* torna-se título do poema discente, mantendo com o outro um diálogo. O título atende a uma das três temáticas sugeridas, *o cotidiano*, e antecipa ao leitor, por meio da pergunta, que as linhas que ele irá ler apresentarão um problema.

O critério *adequação ao gênero* é cumprido tanto no que se refere à *adequação discursiva*, quanto ao que se refere à adequação linguística. O poema trata de um tema comum na adolescência: a paixão, porém apresenta um problema: o eu lírico apaixona-se por quem não deveria, sua melhor amiga. Essa paixão não é correspondida *E, infelizmente, mal correspondida* (verso 5), o que agrava o problema. O eu lírico não vê solução e termina o poema com um pedido de conselho: *E agora, o que fazer?* (verso 10).

Note-se que o dialogismo não ocorre apenas pela presença da expressão *E agora* presente no título e no verso final, há um dialogismo no que se refere a situações sem saída. No poema José são apresentadas várias situações sem saída, nas quais José, interlocutor do eu-lírico, é questionado *quer morrer no mar,/ mas o mar secou;/quer ir para Minas,/Minas não há mais./José, e agora?* Também para o eu lírico do poema discente, a situação é sem saída. Os dois poemas terminam sem solução, os últimos versos dos dois poemas são finalizados com uma frase interrogativa.

Em relação à *adequação linguística*, o poema é construído em uma única estrofe e trabalha com poucas rimas sei/apaixonei, mas garante o ritmo com outros recursos como a repetição no primeiro verso *Me apixonei, me apaixonei* que além de colaborar com o ritmo, dá ênfase ao problema que vai ser descrito. Outro recurso estilístico usado são as metáforas: *Caí de paraquedas / No abismo do amor* (versos 2 e 3); nem todos os poemas apresentaram metáfora, recurso ainda difícil de usar, pois exige um domínio maior da competência escritora.

Para reforçar a complexidade do problema o aluno seleciona muito bem o léxico, a ponto de construir, pela escolha das palavras *caí/abismo/intensa/profunda*, um campo semântico que mostre que seus sentimentos não são superficiais, ou de pouca intensidade. O eu-lírico busca explicação para seus sentimentos, mas não os encontra. Há um julgamento muito mais pessoal que imposto socialmente; a moral interna do eu lírico não aceita o fato de ele se apaixonar pela melhor amiga. Mas podemos escolher por quem nos apaixonamos?

O poema a seguir não estabelece dialogismo com poemas, lidos nas oficinas, mas chamou atenção por manter dialogismo com obras literárias que fizeram parte da formação leitora do aluno.

Amizade verdadeira

1. É bom quando temos
 2. amizade verdadeira
 3. Para isso é preciso
 4. Cativar, cativar, cativar.

 5. No mundo vai ter
 6. raposas enganosas
 7. Ou até mesmo
 8. Cobras venenosas.

 9. Mas se você
 10. Cativar, cativar, cativar
 11. Amizade verdadeira
 12. Há de encontrar.
- (Aluno Q)

O poema atende uma das temáticas propostas: Amizade. O título situa a temática que vem com um adjetivo especificador: *Amizade verdadeira*.

O aluno demonstra ter compreendido bem a proposta da atividade de escrita poética ao iniciar o poema com uma das palavras indutoras para autoexpressão, exercício trabalhado na oficina 16: *é bom quando* (verso1).

As palavras indutoras para autoexpressão ajudam o aluno a iniciar seu texto; uma das dificuldades apresentadas pelos alunos, na produção de textos em geral, não especificamente na produção de poemas, é a dificuldade de encontrar as palavras certas para iniciar um texto. Com essa atividade, os alunos conseguiriam iniciar sua escrita com mais facilidade.

Quanto à forma composicional, o poema apresenta três quartetos. Percebe-se que houve uma progressão na escrita pelo fato de ampliar para três estrofes com quatro versos cada, isso

mostra o quão importantes e produtivas foram as oficinas tanto de leitura quanto de escrita poética.

A partir do verso 4, o poema matém um dialogismo com a obra *O Pequeno Príncipe*⁵³, de Antoine de Saint-Exupéry, essa obra foi lida com os alunos quando estavam no 6º ano, suepreende o fato de o autor do poema lembrar da obra e manter traços dialógicos ao compor seu poema. Por outro lado, esses traços dialógicos representam o letramento literário dos alunos a ponto de conseguirem fazer conexões entre obras e temas.

O dialogismo permanece por meio dos substantivos *raposas* e *cobras*. A raposa e a cobra configuram personagens importantes na obra *O Pequeno Príncipe*, porém com papéis antagônicos. Já no poema o substantivo raposa é caracterizado com o adjetivo *enganosa* e cobra, com o adjetivo *venenosa* o que faz com que os dois personagens, antes antagônicos, na obra, passem a fazer parte do mesmo campo semântico no poema, deixando de ser antagônicos e constituindo um núcleo semântico.

Raposa, que na obra de Saint-Exupéry representa a personagem que vai ensinar ao Pequeno Príncipe que para se construir uma amizade verdadeira é preciso cativar, no poema assume características provenientes do esteriótipo atribuído a raposas nas fábulas: esperta, traiçoeira; por isso o adjetivo *enganosas*. Portando, a segunda estrofe funciona como alerta às falsas amizades, àquelas que enganam (raposas enganosas) e, com o acréscimo da conjunção *OU* somada às palavras denotativas *até mesmo*, potencializa o perigo que representam certas amizades *cobras venenosas*; o veneno represnta a morte. Levando o leitor a fazer a seguinte leitura: há amizades que podem te matar. Mais uma vez, o aluno retoma leituras anteriores deixando evidente seu nível de letramento.

Na terceira estrofe, o eu lírico dirige-se ao interlocutor *Mas se você* (verso 10) para aconselhar. A conjunção *mas* quebra a tensão da segunda estrofe de modo a mostrar uma saída para se ver livre de amizades enganosas e venenosas.

Os poemas acima são uma amostra, há em toda a produção discente, outros poemas que também apresentaram traços dialógicos. Passo agora a uma visão geral da produção de poemas por meio de tabelas e gráficos.

⁵³ Saint-Exupéry, Antoine de. *O Pequeno Príncipe*: com aquarelas do autor; tradução de Dom Marcos Barbosa. 48 ed. Rio de Janeiro: Agir, 2003.

4.7 Gráficos dos poemas com estrutura de texto livre- Oficina 24– Segunda Etapa- 2019

Cada gráfico apresenta os critérios usados na análise, presentes na *Grade de avaliação para textos do gênero poema*. Justifico a escolha da última produção (oficina24) para elaborar os gráficos por entender ser a mais completa, ou a que se esperava ser a mais completa, uma vez que os alunos já tinham passado por todas as oficinas e aprendido a ter um olhar atento aos aspectos do gênero poema. E, ainda, por considerar constituinte dessa escrita toda a formação com o letramento literário e ampliação do repertório dos alunos.

Foram analisados 29 poemas verificando os critérios: *Tema*, *Adequação ao gênero* (que engloba a adequação discursiva e a adequação linguística), *Marcas de autoria* e *Convenções da escrita*. A Adequação linguística foi subdividida em cinco itens, a saber: *organização em versos e estrofes*, *Efeitos sonoros: ritmo e rimas*, *repetição da mesma construção sintática* e *emprego de figuras de linguagem* e o critério *convenções da escrita* foi analisado em dois momentos: *rompimento das convenções da escrita* e *segue as convenções da escrita*.

Desse modo, obteve-se a Tabela 12 com as frequências absolutas das possibilidades de classificação dos critérios avaliados:

Tabela 12 - Frequência absoluta da resposta dos critérios.

Critérios		Classificação		
		Sim	Não	Parcial
Tema		29	0	0
Adequação discursiva		27	0	2
Adequação Linguística	Organização em versos e estrofes	29	0	0
	Efeitos sonoros: ritmo e rimas	25	1	3
	Repetição de sons, letras, palavras ou expressões	19	10	0
	Repetição da mesma construção sintática	13	13	3
	Emprego de figuras de linguagem	9	20	0
Marcas de autoria		22	4	3
Rompimento das convenções da escrita		0	29	0
Segue as convenções da escrita		23	0	6

Fonte: Próprio autor.

A partir da Tabela 12, foi feita a Tabela 13 com as frequências relativas (em %) considerando duas casas decimais significativas.

Tabela 13 - Frequências relativas (em %).

Critérios		Classificação		
		Sim	Não	Parcial
Tema		100,00	0,00	0,00
Adequação discursiva		93,10	0,00	6,90
Adequação linguística	Organização em versos e estrofes	100,00	0,00	0,00
	Efeitos sonoros: ritmo e rimas	86,21	3,45	10,34
	Repetição de sons, letras, palavras ou expressões	65,52	34,48	0,00
	Repetição da mesma construção sintática	44,83	44,83	10,34
	Emprego de figuras de linguagem	31,03	68,97	0,00
Marcas de autoria		75,86	13,79	10,34
Rompimento das convenções da escrita		0,00	100,00	0,00
Segue as convenções da escrita		79,31	0,00	20,69

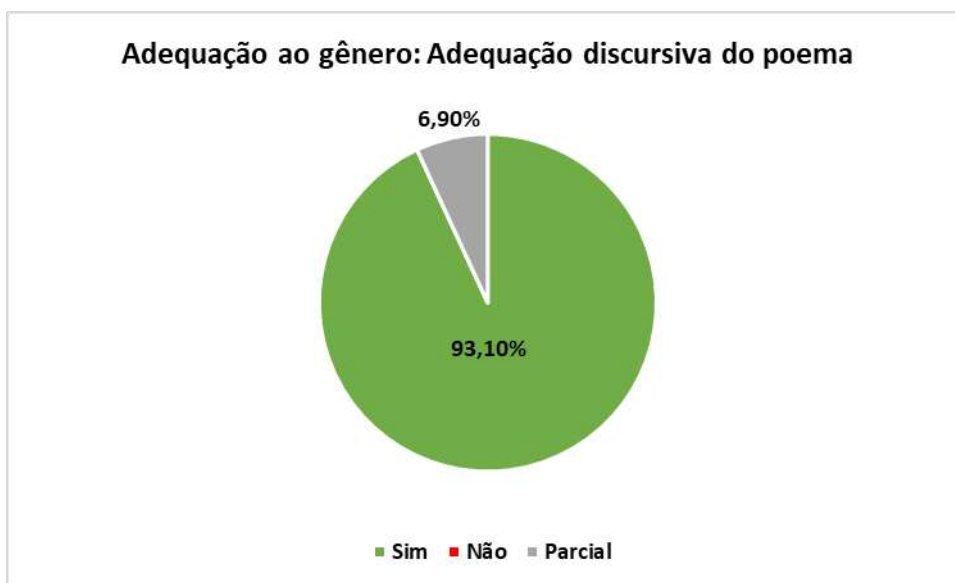
Fonte: Próprio autor.

Considerando a Tabela 13, foram feitos os gráficos das Figuras de 10 até 16 dos critérios que não tiveram uma classificação unânime. Vale ressaltar que, conforme o critério de classificação adotado, os casos de unanimidade foram:

- Todos os poemas foram construídos apresentando relação com os três temas propostos (Sonho, Amizade e Cotidiano);
- Todos os poemas apresentaram adequação linguística quanto à organização em versos e estrofes;
- Nenhum poema apresentou o rompimento das convenções da escrita para a produção de sentidos e da poeticidade.

O gráfico 10 apresenta um gráfico de setores considerando a classificação feita sobre a adequação ao gênero (no âmbito discursivo) do poema.

Gráfico 10 - Classificação da Adequação ao gênero: adequação discursiva do poema

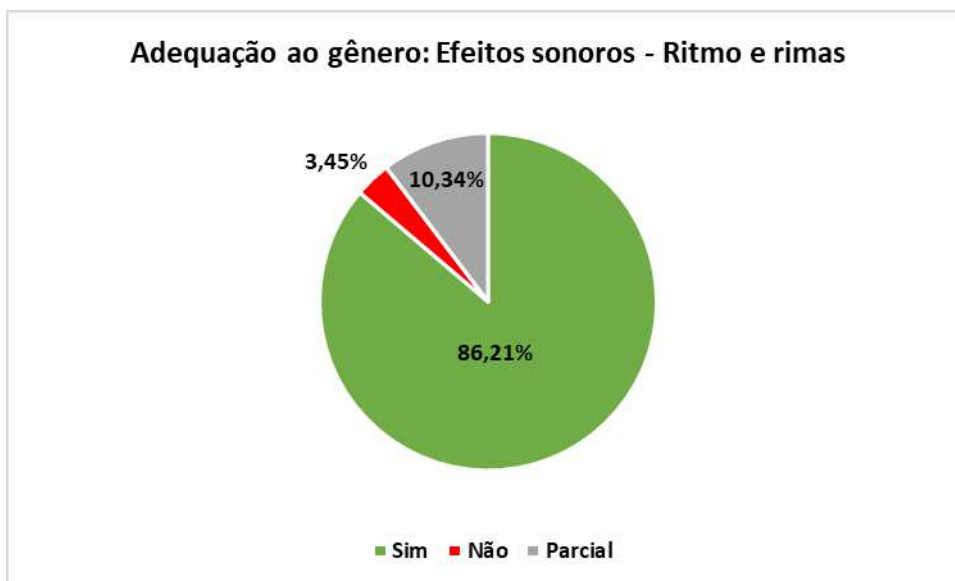


Fonte: Próprio autor.

Considerando o gráfico 10, note-se que apenas um poema apresentou adequação discursiva parcial, sendo que a grande maioria (mais de 93%) dos poemas apresentou classificação satisfatória no critério adequação discursiva.

O gráfico 11 apresenta a classificação feita sobre a adequação ao gênero (no âmbito linguístico) do poema considerando efeitos sonoros (ritmo e rimas).

Gráfico 11 - Classificação da Adequação ao gênero: adequação linguística do poema

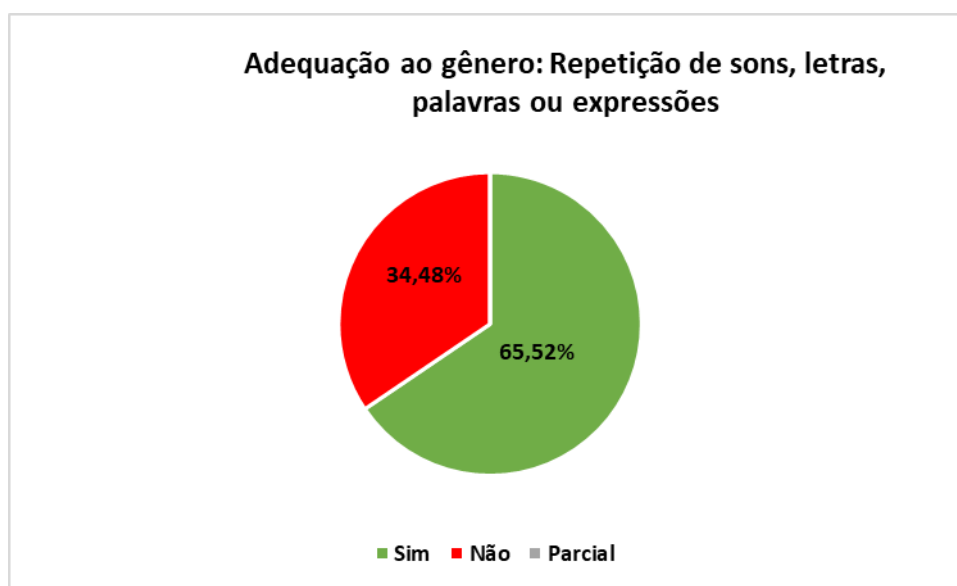


Fonte: Próprio autor.

Analisando o gráfico 11, apenas 1 dos 29 poemas não apresentou adequação linguística considerando os efeitos sonoros (ritmo e rimas), enquanto pouco mais de 10% dos poemas apresentaram uma classificação parcial e mais de 86% desses poemas apresentaram efeitos sonoros em sua composição.

O gráfico 12 apresenta a classificação feita sobre a adequação ao gênero do poema considerando a repetição de sons, letras, palavras ou expressões.

Gráfico 12 - Classificação da Adequação ao gênero: Repetição de sons, letras, palavras ou expressões.

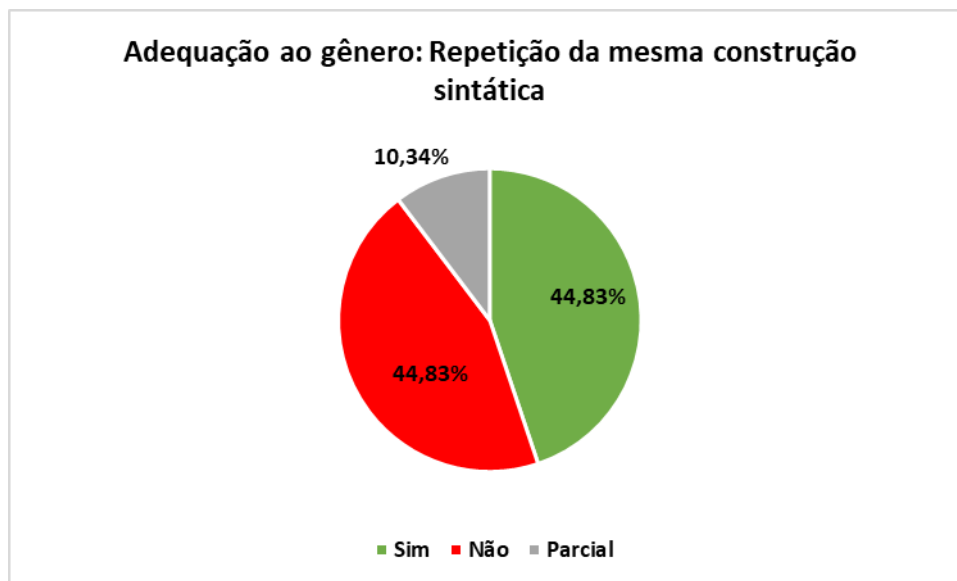


Fonte: Próprio autor.

Pela observação do gráfico 12, percebe-se que a maioria (65,52%) dos poemas apresentam em sua composição a repetição de sons, letras, palavras ou expressões. No entanto, vale salientar que, 10 dos 29 poemas foram concebidos sem aspectos de repetição de sons, letras, palavras ou expressões.

O gráfico 13 apresenta a classificação feita sobre a adequação ao gênero (no âmbito linguístico) do poema considerando a repetição da mesma construção sintática.

Gráfico 13 - Classificação da Adequação ao gênero: adequação linguística do poema – Repetição de mesma construção sintática.

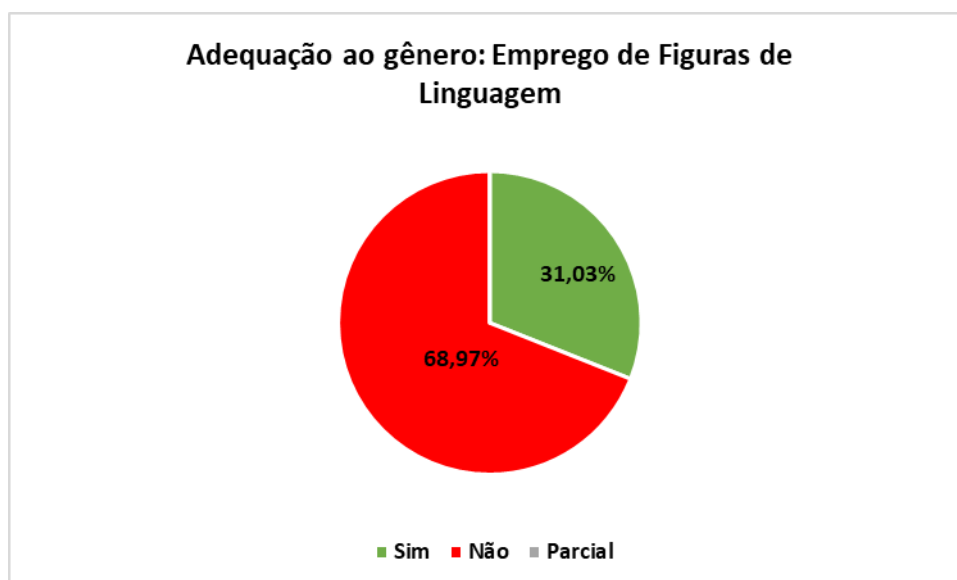


Fonte: Próprio autor.

Pela visualização do gráfico 13, note-se que a proporção de poemas que apresentaram a repetição da mesma construção sintática é igual à proporção de poemas que não foram construídos com a utilização desse artifício.

O gráfico 14 apresenta a classificação feita sobre a adequação ao gênero (no âmbito linguístico) do poema considerando o emprego de figuras de linguagem.

Gráfico 14 - Classificação da Adequação, ao gênero, linguística do poema – Figuras de linguagem.

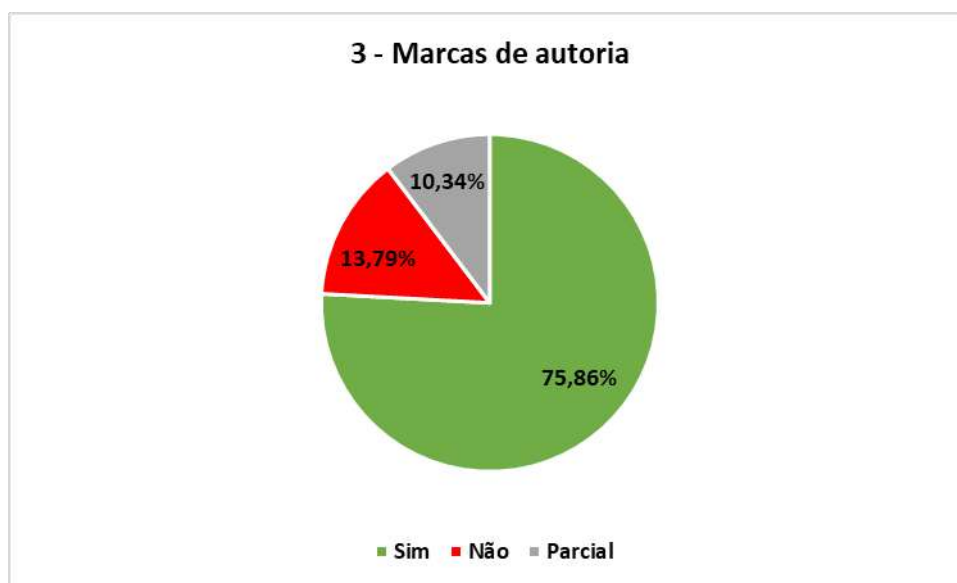


Fonte: Próprio autor.

Considerando os resultados apresentados no gráfico 14 é possível perceber que, nos poemas analisados, o uso de figuras de linguagem foi menos frequente, sendo um recurso apresentado em 9 de 29 poemas.

O gráfico 15 apresenta a classificação sobre o atributo de marcas de autoria.

Gráfico 15 - Classificação sobre a características de marcas de autoria.

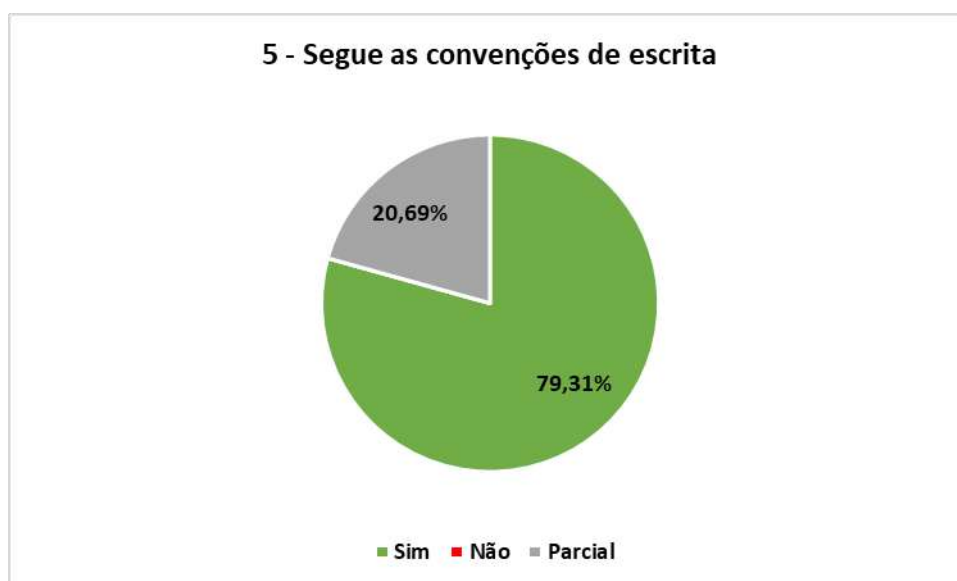


Fonte: Próprio autor.

Pelos resultados da Figura 6 em cerca de 90% dos poemas avaliados houve o uso parcial ou “total” da característica de marcas de autoria, sendo mais de 75% dos poemas (22) com marcas de autoria e mais de 10% dos poemas (3) com classificação parcial desse atributo.

O gráfico 16 apresenta a classificação sobre o atributo de convenções de escrita.

Gráfico 16 - Classificação sobre a características de convenção de escrita.



Fonte: Próprio autor.

O gráfico 16 mostra que todos os problemas analisados seguem, pelo menos de maneira parcial, as convenções de escrita de tipo de texto, tendo quase 80% dos poemas com classificação satisfatória para esse atributo.

Os critérios de análise pelos quais os poemas foram submetidos estão representados na tabela por números e letras. Para melhor compreensão, sugiro consultar a legenda anterior à tabela 14.

Legenda:
1 - Tema: Sonho / Amizade/ Cotidiano
2 - Adequação ao gênero: I - Adequação Discursiva
2 - Adequação ao gênero: II - Adequação Linguística
a) Organização em versos e estrofes
b) Efeitos sonoros ritmo e rimas
c) Repetições de sons, letras, palavras ou expressões
d) Repetição da mesma construção sintática
e) Emprego de figuras de linguagem
3 - Marcas de autoria
4 - Rompimento das convenções da escrita
5 - Segue as convenções da escrita

Tabela 14 - Visão geral dos critérios observados na produção de poemas da oficina 24

Poema	Critérios									
	1	2 – I	2 – II					3	4	5
			a)	b)	c)	d)	e)			
1	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Não	Sim
2	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Parcial
3	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim
4	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim	Não	Sim
5	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
6	Sim	Parcial	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Parcial	Não	Sim
7	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
8	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Parcial	Não	Sim
9	Sim	Sim	Sim	Parcial	Sim	Sim	Sim	Parcial	Não	Sim
10	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim
11	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
12	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
13	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
14	Sim	Sim	Sim	Parcial	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim
15	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim
16	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Parcial
17	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcial	Não	Sim	Não	Parcial
18	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcial	Não	Sim	Não	Sim
19	Sim	Sim	Sim	Parcial	Sim	Não	Não	Sim	Não	Sim
20	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim
21	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Parcial	Não	Sim	Não	Parcial
22	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Não	Não	Não	Sim
23	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
24	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Sim	Não	Sim
25	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Parcial
26	Sim	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Sim	Não	Parcial
27	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim
28	Sim	Sim	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim
29	Sim	Parcial	Sim	Sim	Não	Não	Não	Sim	Não	Sim

A análise do *corpus* nos permite visualizar alguns pontos importantes que merecem ser comentados. Destaco inicialmente a temática. Todos os poemas, em maior ou menor ocorrência, trataram de um dos três temas-núcleos propostos: sonhos, amizade e cotidiano. A familiaridade dos alunos com os temas contemplados favoreceu a escrita dos poemas. Quando não há familiaridade com a temática, os alunos sentem mais dificuldade; podem até compreender a forma composicional do gênero, mas não terão o que dizer. Portanto, considero que os temas-núcleos colaboraram para que os alunos se sentissem à vontade para expor seus pensamentos e pontos de vista.

No início, os alunos não distinguem tema de título e as primeiras produções apresentavam os temas-núcleos como títulos. Mesmo após a explicação sobre tema e título, muitos alunos não mudaram os títulos de seus poemas. Então, para diferenciar poemas com o mesmo título, numeramos os poemas com algarismos romanos, por exemplo: Amizade I, Amizade II, Amizade III, etc.

Em relação à adequação ao gênero poema, a disposição do texto em versos e estrofes está presente em 100% dos poemas discentes. A característica mais importante na concepção dos alunos foi a rima. Houve uma maior preocupação em compor poemas com rimas do que com a coerência temática ou o cuidado com outros recursos sonoros.

Dos recursos sonoros visualizados, notam-se poucas aliterações e assonâncias e maior ocorrência da repetição, retomada a cada estrofe, geralmente no início de uma estrofe, para garantir a conexão entre elas. Muitas vezes, a repetição foi usada para garantir o ritmo.

A maioria dos poemas não apresenta métrica regular, uma vez que os alunos não foram orientados sobre sílabas poéticas e métrica; a intenção das oficinas não foi trabalhar teoricamente esses conceitos. Note-se que a maioria dos poemas apresentaram versos polimétricos, ou seja, versos regulares de diferentes tamanhos.

As características estruturais foram construídas ao longo das oficinas, não com foco apenas na estrutura do gênero, pois, segundo Bazerman (2005, p. 31), "a definição de gêneros como apenas um conjunto de traços textuais ignora o papel dos indivíduos no uso e na construção de sentidos. Ignora as diferenças de percepção e compreensão, o uso criativo da comunicação"

Observei a dificuldade dos alunos em trabalhar o sentido conotativo da linguagem; também foram poucos os alunos que utilizaram figuras de linguagem. A metáfora aparece em alguns poemas, mais como um modo de se expressar, vindo da oralidade, do que como um recurso empregado intencionalmente. Esse aspecto fica claro no gráfico acima (Figura 5).

Em geral, os alunos mantêm uma escrita mais denotativa que conotativa, principalmente quando escrevem sobre o tema *cotidiano*, pois o cotidiano é a realidade vivida por eles, não é fantasia, não é abstração; é, muitas vezes, dura realidade.

Considero ter havido uma progressão, em relação às convenções da escrita, devido a poucas ocorrências de desvios da norma.

Para encerrar esta análise, destaco, nos poemas produzidos, a forte presença dialógica, principalmente nos poemas elaborados na segunda etapa- 2019- e a posição de autoria. Constatei, pelas marcas de autoria, que há uma necessidade de se fazer ouvir, de contar as experiências vividas e cotidianas. As oficinas de poemas foram muito além de apresentar um novo gênero aos alunos, elas foram um espaço de fala e de escuta: a voz poetizada, talvez guardada há tanto tempo, que agora passeia dentro e fora dos muros da escola.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta de desenvolver uma sequência de oficinas para inserir os alunos no contexto literário e entrar em contato, de forma direta e aprofundada, com o gênero poético surgiu da constatação da ausência desse gênero no documento Matriz de Avaliação Processual, da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, 2016, vigente até o momento em que foi homologado o novo currículo para o Estado de São Paulo, denominado *Currículo Paulista*, em agosto de 2019, quando esta pesquisa já se encontrava avançada.

No novo Currículo, o gênero em estudo aparece contemplado como conteúdo a ser trabalhado nos anos iniciais e finais do Ensino Fundamental, fato que vem ao encontro das minhas observações sobre a necessidade do trabalho com o gênero poético. Ciente da importância de se trabalhar o gênero textual poema para desenvolver as competências leitora e escritora dos alunos, assim como a criatividade, a subjetividade e a sensibilidade, além de ampliar o letramento literário, busquei articular as propostas teóricas de Cândido (2004), Jolibert (1994), Bazerman (2011), Jakobson (1969), Bakhtin (1997), Faraco (2018), entre outros, com a proposta metodológica de Dolz e Schenewuly (2004) de se trabalhar o gênero por meio de uma Sequência Didática. Para este trabalho elaborei uma sequência de atividades de leitura e escrita denominada “Oficinas de poemas”.

O primeiro desafio foi fazer com que o gênero poético fizesse parte das leituras dos alunos, uma vez que esse gênero não circulava no seu cotidiano. Se a leitura fora da escola já era escassa, a de poemas era ausente. Para que o trabalho com poemas pudesse ser implementado, decidi incluí-lo no projeto de leitura bem sucedido da Escola Felipe Cantúcio, conforme explico na introdução, do qual a turma em questão (8º ano B) participava. Destaco que, na programação escolar, não estava previsto o trabalho sistemático com o gênero textual poema.

Como professora de Língua Portuguesa sentia-me responsável pelo letramento literário de uma turma que acompanhei desde o 6º ano. Não concebia o fato de os alunos cursarem todo o Ensino Fundamental - anos finais-, sem terem contato, mínimo que fosse, com poetas brasileiros. Aqui não me refiro ao contato com o poema numa introdução de capítulo, refiro-me à leitura literária prazerosa, sem servir de pretexto a finalidades gramaticais.

Tenho a consciência de que a formação de um leitor autônomo ocorre ao longo da vida e de forma gradual e que as Oficinas de poemas representam uma pequena parcela na caminhada de leitor que meus alunos palmilharão.

Considero como ponto positivo a apresentação do gênero poético no formato de oficinas que colaborou para que a aula se tornasse atraente, pois em cada oficina era apresentado algo diferente e a novidade estimulou a curiosidade e o interesse.

A motivação ocorreu pela abordagem, pela forma como os poemas inicialmente foram apresentados: em caixas. Cada grupo recebeu uma caixa decorada cujo conteúdo eram os poemas. Os poemas chegaram aos alunos não em livros, nem em provas, mas em caixas decoradas como se fossem presentes, impressos em papéis coloridos. Verdadeiros “presentes”. A princípio, o contato dos alunos com o conteúdo das caixas foi tímido, mas a cada oficina realizada, eles se familiarizaram com o gênero e começaram a apreender suas características.

A cada leitura, uma surpresa. A leitura de poemas contribui para uma leitura proficiente não só de poemas, mas também dos demais gêneros textuais.

As oficinas destinadas à leitura de poemas foram fundamentais para ampliar o letramento literário, conhecer a forma composicional do gênero, desenvolver as múltiplas possibilidades de leituras que um poema sugere e estimular a leitura pelo prazer estético.

O ritmo, as rimas, as assonâncias e aliterações, as repetições e o poder imagético dos poemas, assim como as figuras de linguagem despertaram nos alunos um olhar sensível e apurado: eles pareciam saber que há um “mistério” a ser desvendado em cada poema.

Tanto a leitura silenciosa, que permitiu ao aluno respeitar o próprio ritmo e perceber detalhes na interpretação, quanto as leituras compartilhadas em voz alta que implicaram em uma maior atenção ao léxico, à pontuação e ao ritmo, de modo a dar sentido às intenções do autor, fizeram com que o aluno compreendesse que não se pode ler um poema de maneira desatenta. É na leitura cuidadosa que o poema se revela.

Foi possível conhecer, por meio do poema, uma nova forma de dizer que, até então, era desconhecida pelo aluno ou, se conhecida, era de forma superficial. Primeiramente o aluno percebeu que, em poucas linhas, podem-se dizer muitas coisas.

O ato da escrita, tão temido pelos alunos, já não causou tanto medo, porque, primeiramente, a escrita foi trabalhada como um ato social; desde o início os alunos sabiam que seus poemas comporiam um e-book que seria compartilhado com outros leitores além da professora. Entender a escrita como algo social é atribuir outro sentido que não aquele que visa a obter uma nota. Nas atividades de escrita, colaborei sobretudo como mediadora do processo, pois o espaço de fala era dos alunos.

Em segundo lugar, eles associaram o tamanho dos textos (os poemas apresentados eram relativamente curtos) à própria capacidade e viram que era possível. Alunos que apresentam muita dificuldade em outros tipos de escrita conseguiram avançar na escrita do poema.

Ao comparar as produções discentes, constatei que os alunos ampliaram seu repertório e conseguiram internalizar algumas características do gênero. Em relação às características, a aprendizagem se mostrou efetiva, tanto nos resultados ilustrados nos gráficos, quanto na avaliação dos poemas discentes.

Ao se apropriar, total ou parcialmente, das características do gênero, o aluno atuou como agente consciente de sua escrita e de sua função social, conforme pudemos notar nas análises dos poemas discentes apresentados, muitas vezes com um olhar apurado e crítico sobre a realidade. É importante que o professor, como promotor de agência, favoreça essa escrita, conforme afirma Bazerman (2011):

Eu acredito que se reconhecemos os estudantes como agentes, aprendemos a usar criativamente a escrita dentro das formas interacionais tipificadas, mas dinamicamente cambiantes que chamamos de gêneros, eles virão a entender o poder da escrita e serão motivados a fazer o trabalho árduo de aprender a escrever efetivamente (BAZERMAN, 2011, p. 11).

As atividades propostas, principalmente a de reescrita, e as intervenções efetuadas por mim contribuíram para o avanço da escrita. Sei que ainda há muito a desenvolver em relação à competência escritora. Essa competência tende a ser mais desenvolvida, na medida em que os alunos se apropriem das características do gênero poema e de outros gêneros que venham a aprender durante seu percurso escolar.

A proposta didática realizada por meio das *Oficinas de poemas* não constitui algo acabado e imutável, ela pode ser reformulada e adequada conforme o contexto da turma. Cabe uma observação a ser feita no que se refere à recepção do gênero: a maioria da sala recebeu e interagiu bem com os poemas. Quase todos apreciaram as oficinas de leitura, participaram, conseguiram fazer múltiplas leituras e, quando passaram da leitura à escrita, pediram ajuda a colegas para compor as rimas. Foi um momento de colaboração, compartilhamento e prática efetiva de uso da Língua Portuguesa.

A partir da análise do conjunto de poemas, nota-se que a turma é heterogênea em relação à escrita em norma culta padrão, aspecto a ser trabalhado constantemente na trajetória escolar. Notei que alguns alunos apresentaram dificuldades em relação à acentuação e

ortografia. Essas dificuldades foram trabalhadas no processo de reescrita. Para que o trabalho obtivesse êxito, foi imprescindível o processo de reescrita e, às vezes, de acompanhamento individualizado aos que apresentavam maior dificuldade.

Já em relação à utilização das características do gênero poema, todos os alunos procuram aplicá-las; uns preocupam-se apenas em encontrar palavras que rimassem; outros associaram as rimas ao conteúdo temático, de forma a expor um ponto de vista ou uma observação crítica; outros, ainda, sem ter conhecido os conceitos, exploraram a linguagem conotativa e elaboraram versos com figuras de linguagem.

Confirma-se, pelo processo de escrita desenvolvido, e não só pela produção final, que os alunos se identificaram com o gênero poético, por algumas razões: a) por ser aparentemente menos complexo e menos extenso, uma vez que os alunos não estão habituados a ler ou produzir textos longos; b) pelo tom lúdico de alguns poemas estudados, o que aproxima o aluno do jogo, do desafio e da diversão; c) pela possibilidade de refletir e expor o próprio posicionamento crítico.

A maioria da turma se identificou com a proposta, principalmente pelo fato de ver seu poema compondo um livro digital, o e-book organizado com os poemas discentes. Assim, abre-se a possibilidade de alcançar outros leitores, além do professor. Os novos leitores terão acesso aos poemas em qualquer tempo e lugar, por meio do e-book. Os alunos se sentem motivados, quando veem uma função e uma finalidade para sua produção. É nas práticas letradas realmente efetivas que podemos avaliar a progressão das competências leitora e escritora dos alunos. Reforça esse ponto de vista a competência 10 do Currículo Paulista (2019):

10. Mobilizar práticas da cultura digital, diferentes linguagens, mídias e ferramentas digitais para expandir as formas de produzir sentidos (nos processos de compreensão e produção), aprender e refletir sobre o mundo e realizar diferentes projetos autorais (SÃO PAULO (Estado), 2019, p. 109).

O uso da linguagem conotativa, além das figuras de linguagem, ainda constituem um desafio e acredito que só seja alcançado ao final do Ensino Médio.

Hora de compartilhar: e-book como suporte

E-book é uma abreviação do termo em inglês *eletronic book* e significa livro em formato digital. Pode ser uma versão eletrônica de um livro que já foi impresso ou de uma publicação lançada apenas em formato digital.⁵⁴

Minha intenção é favorecer a circulação dos poemas num suporte inserido na realidade tecnológica dos alunos e mostrar-lhes a possibilidade de acessar o “nosso” livro - deles e meu, já que eu assumi, de certo modo, o papel de editora - onde quer que estejam. Para Marcuschi (2008, p.174-176), “os textos sempre se fixam em algum suporte pelo qual atingem a sociedade”. Ele apresenta a seguinte definição de suporte: “entendemos aqui como suporte de um gênero um locus físico ou virtual com formato específico que serve de base ou ambiente de fixação do gênero materializado como texto”. (MARCUSCHI, 2008, p. 174). Acrescenta, ainda, que o suporte comporta três aspectos:

a) suporte é um lugar (físico ou virtual); b) suporte tem formato específico; c) suporte serve para fixar e mostrar o texto.[...]; admite-se que a função básica do suporte é fixar o texto e assim torná-lo acessível para fins comunicativos.” (MARCUSCHI, 2008, p.175).

Desta forma, o tanto o livro físico como o livro virtual, E-book, são suportes que comportam diversos gêneros textuais. Prossegue Marchuschi (2008):

Em suma, um livro é sempre um suporte, sendo que em alguns casos contém um só gênero (um livro de poemas), em outros casos contém muitos gêneros diversos (uma obra com as publicações de um determinado jornal) ou então um único gênero (romance). (MARCUSCHI, 2008, p.178).

Os alunos podem encontrar na internet a oportunidade de conhecer a produção de outros alunos-poetas e de poetas (consagrados, ou não) e, também, de divulgar sua produção não só por meio dos E-books, mas também de blogs. Seria uma forma de levar o gênero poético a circular e, possivelmente, um modo de aproximação entre os leitores e o poema.

Ao pensar no e-book como um suporte que favorecesse o compartilhamento da produção poética discente pela facilidade de acesso, foi necessário considerar a forma composicional do gênero em questão. Para garantir que os poemas não sofressem nenhum tipo de

⁵⁴ <https://www.significados.com.br/ebook>

desconfiguração que prejudicasse sua diagramação e, conseqüentemente, seus efeitos poéticos, optei por organizar o e-book em formato PDF.

O formato PDF garante que o conteúdo do documento prevaleça original, pois não possibilita alterações. Isso garante a integridade dos poemas e sua diagramação. A forma como o signo está organizado no espaço em branco não é aleatória, tem muito a dizer, principalmente enquanto forma composicional, como é o caso do poema. Qualquer mudança nesse sentido poderia descaracterizá-lo.

O ebook está organizado, em três seções, com poemas produzidos durante as oficinas, conforme a seguinte ordem: Seção I - poemas compostos com palavras indutoras para autoexpressão; Seção II - poemas com dois quartetos e Seção III - poemas com estrutura de texto livre. Cada uma das partes apresenta uma subdivisão de acordo com as três temáticas trabalhadas: *sonhos*, *amizade* e *cotidiano*.

O e-book está composto por 118 poemas sendo:

- Seção I – 36 poemas: tema sonho 4, tema amizade 9 e tema cotidiano 23
- Seção II – 47 poemas: tema sonho 19, tema amizade 12 e tema cotidiano 16
- Seção III – 35 poemas: tema sonho 9, tema amizade 6 e tema cotidiano 20

Compõem o e-book todas as produções discentes, referentes às três partes acima citadas, compostas no ano de 2019, sem exceção; e, ainda, ilustram o volume algumas produções discentes compostas em 2018, selecionadas de acordo com a maior presença dos critérios de avaliação presentes na *Grade de Avaliação para Textos do Gênero Poema*, usada neste trabalho.

Ao observar a subdivisão das seções, verifica-se uma maior ocorrência de poemas compostos na temática *cotidiano*. Esses números sugerem que o tema *cotidiano* seja a vida concreta vivenciada dia a dia nas dificuldades materiais e imateriais, nas adversidades, nas injustiças vividas ou conhecidas por meio da mídia; no ônibus lotado, na violência de todo o tipo, na miséria urbana, mas também nas alegrias, nas vitórias, nas conquistas pessoais ou familiares. A vida concreta torna-se matéria de poesia e, pelo poema, torna-se arte e também espaço de fala, de liberdade, de se fazer ouvir. Esse aluno-poeta percebe que, ao colocar o cotidiano no papel, aproxima-se dos demais e não é o único a passar por adversidades.

Já os outros dois temas, *sonho* e *amizade*, tiveram menos ocorrência na produção discente. Talvez por serem temas mais abstratos ou, pelo fato de o tema *cotidiano*, conforme explicado, apresentar-se real e vivido.

O e-book recebeu o nome *Um olhar em versos*, pois seus poemas refletem o olhar crítico do aluno, sujeito histórico e agente de suas realidades.

A arte que ilustra o e-book é de autoria de uma aluna da turma que foi escolhida de forma unânime pelos colegas para fazer as ilustrações. Antes de iniciar, ela leu os poemas que comporiam o e-book e procurou fazer desenhos que representassem os poemas, que se relacionassem com eles e que, de alguma forma, colaborassem na sua compreensão.

A confecção da capa ficou a critério da aluna ilustradora e de uma colega: juntas, pensaram na capa que melhor representasse a turma e os materiais presentes na sua rotina escolar, o que justifica a presença de objetos como lápis, borracha, canetas coloridas, compasso e tesoura. O logo presente na capa foi produzido pela mesma aluna que fez as ilustrações e representa o ano escolar e a turma: **8B**.

Assim, ampliou-se o sentido de autoria e de pertença, pois o e-book é o resultado do trabalho de todos. O e-book é uma forma de divulgar os resultados não só para a comunidade escolar, mas para as famílias que apoiam todo o processo.

Uma vez pronto o e-book, era preciso apresentá-lo aos alunos-autores, pois, até então, com exceção da aluna ilustradora, cada aluno conhecia a sua produção e a de alguns colegas apenas, mas, de modo geral, a turma não conhecia os poemas de todos os outros.

A ação de compartilhar a produção e de torná-la acessível a outros leitores foi realizada de três modos: a) compartilhamento dos poemas entre os próprios alunos-autores (conforme relato mais adiante), b) compartilhamento via celular por meio do aplicativo WhatsApp⁵⁵, uma vez que, atualmente, os alunos se comunicam por meio de mensagens instantâneas; c) compartilhamento por meio do site⁵⁶ da Escola Estadual Felipe Cantusio onde o livro ficará disponível.

O compartilhamento dos poemas entre os próprios alunos autores ocorreu da seguinte forma: organizei um momento para apresentar o livro; levei os alunos para a sala de informática da escola e projetei o e-book em um telão, de forma que todos pudessem ver. Em seguida, li a apresentação do livro, expliquei a divisão em seções seguida da divisão temática e convidei cada aluno-autor a declamar um poema seu para a turma. Houve a necessidade de retomar a diferença entre ler e declamar um poema. Os alunos mais tímidos e que não se

⁵⁵ WhatsApp é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet.

⁵⁶ Site da Escola Estadual Felipe Cantusio: <https://escolafelipecantus.wixsite.com/campinas>

sentiram à vontade para declamar o próprio poema contaram com a ajuda dos colegas e também com minha ajuda.

Foi um momento muito significativo, pois além da alegria de ver o próprio poema projetado, os alunos admiraram-se com as produções dos colegas. Aprovavam, elogiavam comentavam e, ao final de cada leitura, aplaudiam.

O momento de partilhar o conhecimento é muito significativo em vários sentidos, destaco alguns: realização pessoal - a satisfação de ver seu poema num livro, de poder mostrar aos colegas e familiares – a satisfação de ver significativa e contextualizada a atividade de escrita; a sensação de autoria; o efeito que essa coletânea de poemas pode ter sobre a produção de futuros textos, seja dos próprios alunos, seja de leitores seus; a possibilidade de cada aluno, a partir das criações dos colegas, ampliar o próprio repertório.

Durante o percurso, pude observar a grande descoberta por parte dos alunos: conhecer escritores brasileiros (pequena parte deles) e sua obra. Ler e conhecer poemas foi um dos momentos mais ricos das Oficinas de poemas, pois um mundo de possibilidades se abriu para os alunos. A influência do letramento literário foi tamanha, a ponto de resultar em efeitos visíveis de dialogismo em várias produções discentes.

A escrita de poemas viabilizou a autonomia dos alunos e proporcionou pensar a língua materna de forma sistematizada, pois a especificidade do poema exige um trabalho diferenciado com a língua. Os alunos tiveram de pensar nas escolhas lexicais que mais se adequassem ao contexto, ao tema e aos recursos sonoros do poema. E assim, aos poucos, desenvolveram proficiência na escrita.

De modo geral, os resultados indicam que a sequência das oficinas voltada à leitura e escrita de poemas foi positiva. Os poemas analisados superaram as expectativas pois demonstram como pensam os alunos. Em outras palavras, revelaram *um olhar em versos*.

Assim como o semeador lança sementes na terra, “lancei” versos e jogos poéticos, para motivar apreciadores de poemas, estimular capacidades emocionais e criativas, formar leitores e escritores bem preparados. Busquei evidenciar a importância do tempo da leitura para assimilar os mistérios e os implícitos dos textos. A estratégia foi o que fizemos nas leituras dos poemas que não se deixa atropelar pela correria diária nem pelo imediatismo do mundo digital. Acredito que abri portas e sei que nem todos entrarão por elas. Mas sei também que muitos passarão e abrirão outras e outras mais.

REFERÊNCIAS

- AVERBUK Ligia. M. *A Poesia e a Escola* In: *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*, Org. Zilberman R. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1982.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. Trad. Maria Ermentina Galvão G. Pereira. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BOSI, Alfredo. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1975, p.510-512.
- _____. *História Concisa da Literatura Brasileira*. 2.ed. São Paulo: Cultrix, 1975, p. 495.
- _____. *O ser e o tempo da poesia*. São Paulo: Cultrix, 1983.
- BRASIL. MEC. SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental – Língua Portuguesa*. Brasília: MEC/SEF. 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica. Base Nacional comum curricular (BNCC). Versão Final. 2018.
- BAZERMAN, Charles. *Gênero, Agência e Escrita*. São Paulo, Cortez, 2011. CALVINO, Ítalo. *Por que ler os clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1991-1993.
- CALVINO, Ítalo. *Por que ler os Clássicos*. Tradução de Nilson Moulin. Eª ed. São Paulo: Companhia das Letras 1991-1993.
- CANDIDO, Antonio. *O direito à Literatura* In: *Vários Escritos*. Rio de Janeiro/ São Paulo: Ouro sobre Azul/Duas Cidades, 2004. p.169-191.
- CECILIA MEIRELES/seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios por Norma Seltzer Goldstein e Rita de Cassia Barbosa. São Paulo, Abril Educação, 1982.
- COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. São Paulo: Global, 2007.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2018
- DOLZ, Joaquim.; NOVERRAZ, Michèle; SCHNEWLY, Bernard. Sequências Didáticas para o oral e a escrita: Apresentação de um procedimento. In DOLZ, J. SCHNEWLY, B. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004, p.81-108.
- FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem & Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola, 2009.

FIORIN, José Luiz. *Modos de organização do discurso: a narração, a descrição e a dissertação*. In: HUBNER. *eti allii* . Diário de Classe 3. Língua Portuguesa. São Paulo: FDE-SEESP, 1994, p. 61-70.

_____. *Introdução ao pensamento de Bahktin*. São Paulo: Ática, 2008.

FRANCHI, Carlos. *Mas o que é mesmo gramática?* São Paulo: Parábola, 2006.

GEBARA, Ana Elvira L. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção aprender e ensinar com textos, v.10)

GOLDSTEIN, Norma Seltzer. *Do Penumbismo ao Modernismo: o primeiro Bandeira e outros poetas significativos*. São Paulo: Ática, 1983.

_____. *Versos Sons Ritmos*. 3 ed. São Paulo: Ática, 1986. (Série Princípios)

_____. *A Arca do Poeta*. Carta Fundamental, v.51, 2013, p. 16-21.

GUIMARÃES, Elisa. *Linguagem Literária*. In: HUBNER, R et alii. Diário de classe 3 Língua Portuguesa. São Paulo: FDE SEESP 1994. P.77-83

JAKOBSON, Roman. *Linguística e Poética*. In: Linguística e Comunicação. São Paulo: Cultrix, 1969.

JOLIBERT, Josette. e colaboradores. *Formando Crianças produtoras de textos*. Trad. Walkiria M. F. Settineri, Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artmed, 1994. volume II

JOUBE, Vicent. *Por que estudar literatura?* São Paulo: Parábola, 2012.

LEVIN, Samuel. *Estrutura linguística em poesia*. Trad. José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix/Edusp, 1975.

KLEIMAN, Ângela. *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. In: KLEIMAN, Ângela. (Org.) Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas: Mercado das Letras, 1995

LIRA, Pedro. *Conceito de Poesia*. São Paulo, Ática, 1986.

MARCUSCHI, Luiz. Antonio. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MÁRIO QUINTANA/seleção de textos, notas, estudos biográfico, histórico e crítico e exercícios por Regina Zilberman. São Paulo, Abril Educação, 1982.

PAULINO, Graça. *Práticas de seleção de leitura*. In: PAULINO, Graça; WALTY, Ivete. Teoria da literatura na escola: atualização para professores de I e II graus. Belo Horizonte: UFMG/FALE/Departamento de Semiótica e Teoria da Literatura, 1992.

PETIT, Michèle. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. Tradução de Celina Olga de Souza. São Paulo: Ed. 34, 2009.

ROJO, Roxane; MOURA, Eduardo. *Multiletramentos na escola* (orgs.). São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Matriz de avaliação processual: língua portuguesa, linguagens; encarte do professor/ Secretaria da Educação; coordenação, Ghisleine Trigo Silveira, Regina Aparecida Resek Santiago; elaboração, equipe curricular de Língua Portuguesa*. São Paulo: SE, 2016.

_____. Secretaria da Educação. *Currículo Paulista*. São Paulo, 2019.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

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

STREET, Brian, V. *Letramentos Sociais: abordagens do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação*. São Paulo: Parábola, 2014.

ZUMTHOR, Paul. *A letra e a Voz: a “literatura” medieval*. Tradução Amálio Pinheiro, Jerusa Pires Ferreira. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

REFERÊNCIAS TEXTOS LITERÁRIOS

ANDRADE, Carlos Drummond de. *Antologia poética* (organizada pelo autor). Rio de Janeiro: Record, 2010.

_____. *Alguna poesia*; posfácio Eucanaã Ferraz. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

BANDEIRA, Manuel. *Estrela da Vida Inteira*. 20^a ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

JÚNIOR, Zaé. *Pássaro Aprendiz-1001 trovas*. São Paulo, Espaço Editorial, 2003

MEIRELES, Cecília. *Antologia Poética*. São Paulo: Global Editora, 2013.

_____. *Ou Isto Ou Aquilo*, São Paulo: Global, 2012.

MORAES, Vinicius. *A Arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991.

PAES, José Paulo. *Poemas para brincar*. São Paulo: Ática, 1990.

Poetas da Escola: caderno do professor: orientação para produção de textos/ [equipe de produção Anna Helena Altenfelder, Maria Alice Armelin]. São Paulo: Cenpec. 4^a ed., 2014.

QUINTANA, Mário. *A Cor do invisível*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

_____. *Canções, Seguido de Sapato Florido e A Rua dos Cataventos*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2012.

_____ *Baú de Espantos*, 1ª Ed. Rio de Janeiro. Objetiva, 1994.

_____ *Eu Passarinho*. São Paulo: Editora Ática, 2006.

_____ *Lili inventa o mundo*. 9ª Ed. São Paulo: Global Editora, 2005.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE LETRAS CLÁSSICAS E VERNÁCULAS
MESTRADO PROFISSIONAL EM REDE NACIONAL

LUCIANA TARABORELLI

Leitura e escrita de poemas no Ensino Fundamental – anos finais

Anexos

Volume II

São Paulo
2020

LUCIANA TARABORELLI

Leitura e escrita de poemas no Ensino Fundamental – anos finais

Anexos

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em Rede Nacional PROFLETRAS, vinculado ao Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Norma Seltzer Goldstein.

Volume II

São Paulo

2020

I**IMAGENS DAS OFICINAS**

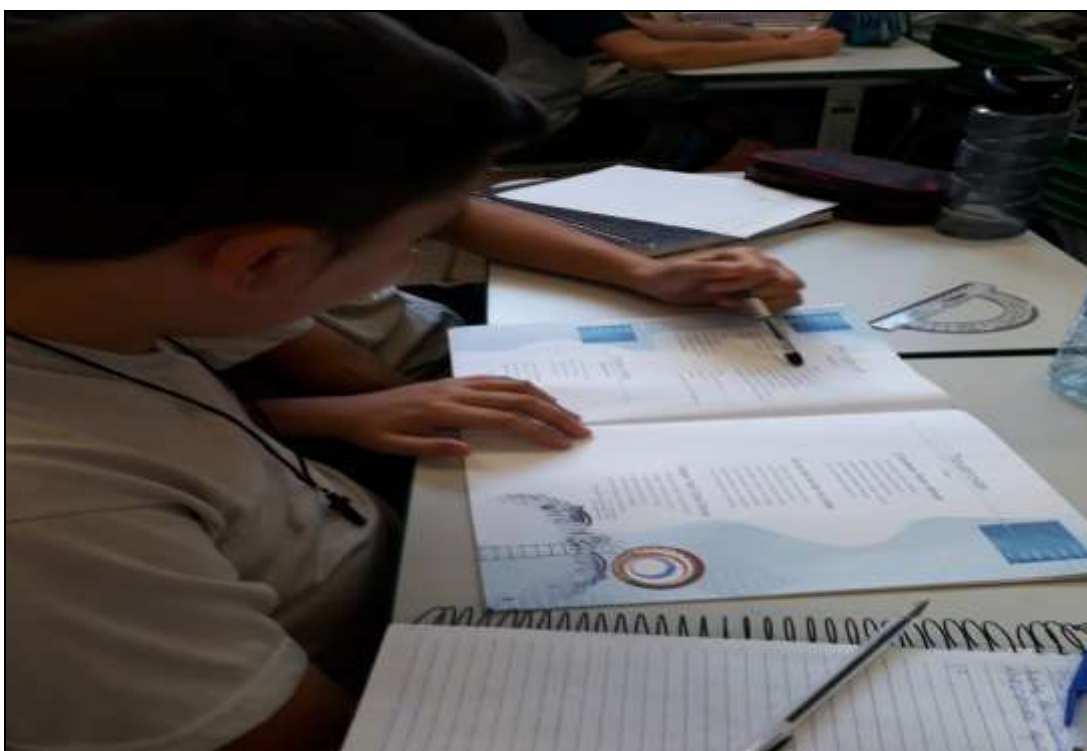
OFICINA 1: CAIXA DE POEMAS



Abrindo a caixa de poemas



Primeiro contato com os poemas

OFICINA 10: ENCONTRO COM OS POEMAS**Leitura de poemas****Leitura de poemas**

OFICINA 13: ELABORAÇÃO DE MURAIIS DE POEMAS

Mural com poemas de Mário Quintana



Mural com poemas de Manuel Bandeira



Mural com poemas de Cecília Meireles

OFICINA 18: ORGANIZAÇÃO DO VARAL POÉTICO



Varal Poético I



Varal Poético II

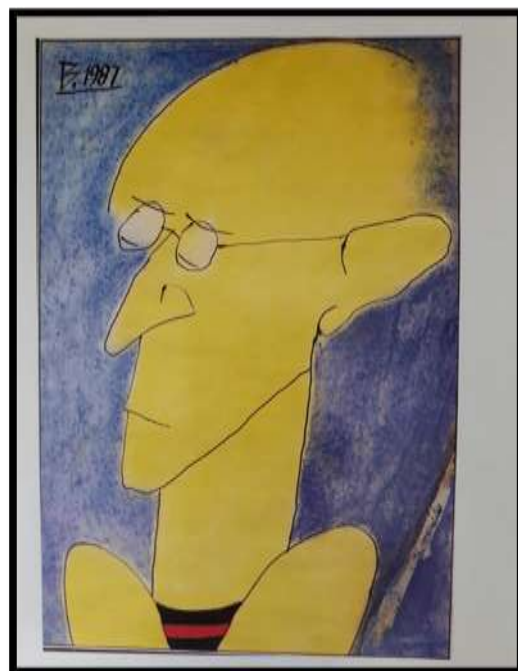
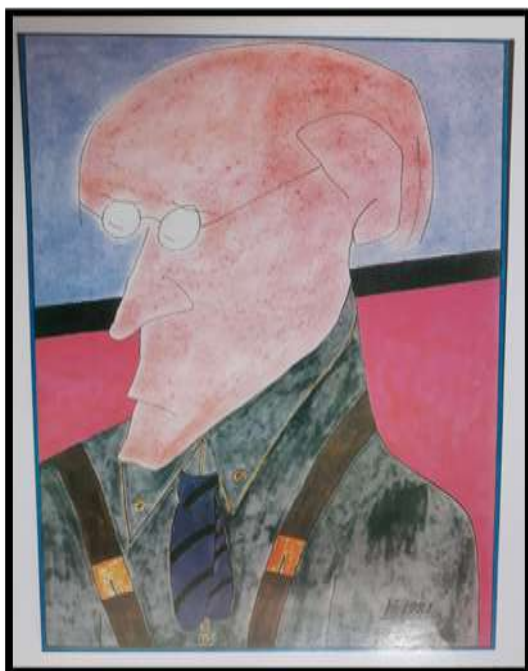
OFICINA: 21 RODA DE LEITURA: POEMAS DE CARLOS DRUMMOND DE ANDRADE



Caricaturas de Drummond com poemas no verso



Caricaturas de Drummond com poemas no verso



Caricaturas de Drummond com poemas no verso

RODA DE LEITURA AO AR LIVRE



Alunos lendo no pátio da escola

CAPA DO E-BOOK

**AUTORES: ALUNOS DO 8º ANO B
ESCOLA ESTADUAL FELIPE CANTÚSIO**

UM OLHAR EM VERSOS



**ILUSTRAÇÃO: Micaella Fernandes Modesto
ORGANIZAÇÃO: Luciana Taraborelli**

Campinas, 2019

PRÊMIO VÍDEO PÓS-GRADUAÇÃO – USP



O Prêmio Vídeo Pós-Graduação (Edital PRPG nº 14/2019) foi criado para divulgar as atividades científicas da USP para a sociedade e a mostrar a relevância das novas mídias digitais. Seu objetivo é reconhecer e premiar apresentações em vídeo de trabalhos de alunos inscritos nos Programas de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo em grandes áreas do conhecimento, de forma a aprimorar a habilidade de comunicação, estimular a constante busca pela excelência e divulgar em mídias sociais as teses e dissertações que estão sendo desenvolvidas na USP.

O link abaixo refere-se ao vídeo vencedor na grande área Linguística, Letras e Artes.

Link: <https://www.youtube.com/watch?v=tq-qtI7rLq0&t=4s>

Link Canal USP: <https://www.youtube.com/channel/UCN1ihdoKXeizYi7Hyp4WwQ>

II

POEMAS UTILIZADOS NAS OFICINAS

1- Na rua do sabão (BANDEIRA, 1993, p. 119)

Cai cai balão
Cai cai balão
Na Rua do Sabão!

O que me custou arranjar aquele balãozinho de papel!
Quem fez foi o filho da lavadeira.
Um que trabalha na composição do jornal e tosse muito.

Comprou o papel de seda, cortou-o com amor, compôs
[os gomos oblongos...
Depois ajustou o morrão de pez ao bocal de arame.

Ei-lo agora que sobe - pequena coisa tocante na
[escuridão do céu.
Levou tempo para criar fôlego.

Bambeava, tremia todo e mudava de cor.
A molecada da Rua do Sabão
Gritava com maldade:
Cai ca balão!

Subitamente, porém, entesou, enfunou-se e arrancou
[das mãos que o tenteavam.
E foi subindo...
para longe...
serenamente...
Como se enchesse o soprinho tísico do José.

Cai cai balão!

A molecada salteou-o com atiradeiras
assobios
apupos
pedradas.

Cai cai balão!

Um senhor advertiu que os balões são proibidos
[pelas posturas municipais
Ele foi subindo...
muito serenamente...
para muito longe...

Não caiu na Rua do Sabão.
Caiu muito longe... Caiu no mar - nas águas puras
[do mar alto.

2- Irene no Céu (BANDEIRA, 1993, p. 142)

Irene preta
 Irene boa
 Irene sempre de bom humor.
 Imagino Irene entrando no céu:
 - Licença, meu branco!
 E São Pedro bonachão:
 - Entra, Irene. Você não precisa pedir licença.

3- Andorinha (BANDEIRA, 1993, p. 139)

Andorinha, andorinha lá fora esta cantando:
 -Passei o dia à-toa, à-toa.
 Andorinha minha canção é mais triste:
 -Passei a vida à-toa, à-toa.

4- O Bicho (BANDEIRA, 1993, p. 201)

Vi ontem um bicho
 Na imundície do pátio
 Catando comida entre os detritos.

achava alguma coisa,
 Não examinava nem cheirava:
 Engolia com voracidade.

O bicho não era um cão,
 Não era um gato,
 Não era um rato.

O bicho, meu Deus, era um homem.

5- Os Sinos (BANDEIRA, 1993, p. 112)

Sino de Belém,
 Sino da Paixão...
 Sino de Belém,
 Sino da Paixão...
 Sino do Bonfim!...
 Sino do Bonfim...
 Sino de Belém, pelos que inda vêm!
 Sino de Belém bate bem-bem-bem.
 Sino da Paixão, pelos que lá vão!
 Sino da Paixão bate bão-bão-bão.
 Sino do Bonfim, por quem chora assim?...
 Sino de Belém, que graça êle tem!
 Sino de Belém bate bem-bem-bem.

Sino da Paixão – pela minha irmã!
 Sino da Paixão – pela minha mãe!
 Sino do Bonfim, que vai ser de mim?...
 Sino de Belém, como soa bem!
 Sino de Belém bate bem-bem-bem.
 Sino da Paixão... Por meu pai?...-Não!Não!...
 Sino da Paixão bate bão-bão-bão.
 Sino do Bonfim, baterás por mim?...
 Sino de Belém,
 Sino da Paixão...
 Sino da Paixão, pelo meu irmão...
 Sino da Paixão,
 Sino do Bonfim...
 Sino do Bonfim, ai de mim, por mim!
 Sino de Belém, que graça ele tem!

6- Trem de ferro (BANDEIRA, 1993, p. 158)

Café com pão
 Café com pão
 Café com pão

Virge Maria que foi isto maquinista?

Agora sim
 Café com pão
 Agora sim
 Voa, fumaça
 Corre, cerca
 Aí seu foguista
 Bota fogo
 Na fornalha
 Que eu preciso
 Muita força
 Muita força
 Muita força

Oô...
 Foge, bicho
 Foge, povo
 Passa ponte
 Passa poste
 Passa pasto
 Passa boi
 Passa boiada
 Passa galho
 De ingazeira
 Debruçada
 No riacho

Que vontade
de cantar!

Oô...
Quando me prendero
no canaviá
Cada pé de cana

Era um oficiá
Oô
Menina bonita
Do vestido verde
Me dá tua boca
Pra matá minha sede
Ôo...
Vou mimbora vou mimbora

Não gosto daqui
Nasci no sertão
Sou de Ouricuri
Oô...

Vou depressa
Vou correndo
Vou na toda
Que só levo
Pouca gente
Pouca gente
Pouca gente...

7- A Onda (BANDEIRA, 1993, p. 267)

a onda anda
aonde anda
a onda?
a onda ainda
ainda onda
ainda anda
aonde?
aonde?
a onda anda?

8- Canção do vento e da minha vida (BANDEIRA, 1993, p. 175)

O vento varria as folhas,
O vento varria os frutos,
O vento varria as flores...
E a minha vida ficava
Cada vez mais cheia

De frutos,de flores,de folhas.
 O vento varria as luzes
 O vento varria as músicas,
 O vento varria os aromas...
 E a minha vida ficava
 Cada vez mais cheia
 De aromas,de estrelas, de cânticos.

O vento varria os sonhos
 E varria as amizades...
 O vento varria as mulheres
 E a minha vida ficava
 Cada vez mais cheia
 De afetos e de mulheres.

O vento varria os meses
 E varria os teus sorrisos...
 O vento varria tudo !
 E a minha vida ficava
 Cada vez mais cheia
 De tudo.

9- Bilhete (QUINTANA, 2013, p. 21)

"Se tu me amas, ama-me baixinho
 Não o grites de cima do telhado
 Deixa em paz os passarinhos
 Deixa em paz a mim!
 Se me queres,
 enfim,
 tem de ser bem devagarinho, Amada,
 que a vida é breve, e o amor mais breve ainda."

10- Mentiras (QUINTANA, 1994, p. 10)

Lili vive no mundo do faz de conta...
 Faz de conta que isto é um avião.
 Zzzzzuuu...
 Depois aterrizou em um piquê e virou um trem.
 Tuc tuc tuc tuc...
 Entrou pelo túnel, chispando. (Rebeca)
 Mas debaixo da mesa havia bandidos.
 Pum! Pum! Pum!
 O trem descarrilou.
 E o mocinho?
 Onde é que está o mocinho?
 Meu Deus! onde é que está o mocinho?!
 No auge da confusão, levaram Lili para cama, à força.

E o trem ficou tristemente derribado no chão,
Fazendo de conta que era mesmo uma lata de sardinha.

11- Hoje é outro dia (QUINTANA, 2012, p. 15)

Quando abro cada manhã
a janela do meu quarto
É como se abrisse o mesmo livro
Numa página nova...

12- Diálogo (QUINTANA, 2012, p. 60)

Que fazia Deus antes da Criação?
- Dormia.
- E depois?
- Continuou a dormir.
- Mas Ele não tem de cuidar do mundo?
- Ele está é sonhando o mundo: está sonhando
até nós dois aqui conversando...
- Cruzes! Cala-te!
- Fala mais baixo...

13- Fosse o mundo um paraíso (QUINTANA, 2012, p. 99)

Fosse o mundo um paraíso...
- Paraíso de verdade!
morrerias sem saber
o que é a felicidade...

14- Canção Ballet (QUINTANA, 2012, p. 41)

Ele sozinho passeia
Em seu palácio invisível.
Linda moça risca um riso
Por trás do muro de vidro.

Risca e foge, num adejo.
Ele pára, de alma tonta.
Um beijo brota na ponta
Do galho do seu desejo.

E pouco a pouco se achegam.
Põem a palma contra a palma.
Mas o frio, o frio do vidro
Lhe penetra a própria alma!

15-Nunca (QUINTANA, 2012, p. 108)

Nunca ninguém sabe se estou louco para rir ou para chorar
 Pois o meu verso tem esse quase imperceptível tremor...
 A vida é triste , o mundo é louco!
 Nem vale a pena matar-se por isso?
 Nem por ninguém!
 Por nenhum amor...

A vida continua, indiferente!

16- Esperança (QUINTANA, 2014, p. 77)

Lá bem no alto do décimo segundo andar do Ano
 Vive uma louca chamada Esperança
 E ela pensa que quando todas as sirenas
 Todas as buzinas
 Todos os reco-recos tocarem
 Atira-se
 E
 — ó delicioso vôo!
 Ela será encontrada miraculosamente incólume na calçada,
 Outra vez criança...
 E em torno dela indagará o povo:
 — Como é teu nome, meninazinha de olhos verdes?
 E ela lhes dirá
 (É preciso dizer-lhes tudo de novo!)
 Ela lhes dirá bem devagarinho, para que não esqueçam:
 — O meu nome é ES-PE-RAN-ÇA...

17-Seiscentos e Sessenta e Seis (QUINTANA, 2013, p. 48)

A vida é uns deveres que nós trouxemos para fazer em casa.
 Quando se vê, já são 6 horas...
 Quando se vê, já é 6ª-feira...
 Quando se vê, passaram 60 anos...
 Agora, é tarde demais para ser reprovado...
 E se me dessem – um dia – uma outra oportunidade,
 eu nem olhava o relógio.
 seguia sempre, sempre em frente ...

E iria jogando pelo caminho a casca dourada e inútil das horas.

18- Canção de Inverno (QUINTANA, 2012, p. 40)

“Pinhão quentinho!
 Quentinho o pinhão!”
 (E tu bem juntinho
 Do meu coração...)

19- Família desencontrada (QUINTANA, 2014, p. 45)

O Verão é um senhor gordo, sentado na varanda, suando
[em bicas e reclamando cerveja

O Outono é um tio solteirão que mora lá em cima no sótão
[e a toda hora protesta aos gritos: “Que
[barulho é este na escada?!”

O Inverno é um vovozinho trêmulo, com a boina enterrada até
[os olhos, a manta enrolada nos queixos e sempre
[resmungando: “Eu não passo deste agosto,
[eu não passo deste agosto...”

A Primavera, em contrapartida
[– é ela quem salva a honra da família! –
[é uma menininha pulando na corda cabelos ao vento
pulando e cantando debaixo da chuva
curtindo o frescor da chuva que desce do céu
o cheiro de terra que sobe do chão
o tapa do vento na cara molhada!
Oh! A alegria do vento desgrenhando as árvores
revirando os pobres guarda-chuvas
erguendo saias!

A alegria da chuva a cantar nas vidraças
sob as vaías do vento...

Enquanto
– desafiando o vento, a chuva, desafiando tudo –
no meio da praça a menininha canta
a alegria da vida!

20- A rua dos cataventos (QUINTANA, 2012, p. 194)

Na minha rua há um menininho doente.
Enquanto os outros partem para a escola,
Junto à janela, sonhadoramente,
Ele ouve o Sapateiro bater sola.
Ouve também o carpinteiro, em frente,
Que uma canção napolitana engrola.
E pouco a pouco, gradativamente,
O sofrimento que ele tem se evola...
Mas nesta rua há um operário triste:
Não canta nada na manhã sonora
E o menino nem sonha que ele existe.

Ele trabalha silenciosamente...
 E está compondo este soneto agora,
 Pra alminha boa do menino doente.

21- A rua dos cata ventos (QUINTANA, 2012, p. 208)

Estou sentado sobre a minha mala
 No velho bergantim desmantelado...
 Quanto tempo meu Deus, malbaratado
 Em tanta inútil, misteriosa escala!

Joguei a minha bússola quebrada
 Às águas fundas...E afinal sem norte,
 Como o velho Simbad de alma cansada
 Eu nada mais desejo, nem a morte...

Delícia de ficar deitado ao fundo
 Do barco, a vos olhar, velas paradas!
 Se em toda a parte é sempre o Fim do Mundo

Pra que partir? Sempre se chega, enfim...
 Pra que seguir empós das alvoradas
 Se por si mesmas elas vêm a mim?

22- Os Poemas (QUINTANA, 2013, p. 18)

Os poemas são pássaros que chegam
 não se sabe de onde e pousam
 no livro que lê.
 Quando fecha o livro, eles alçam vôo
 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...

23- Poeminha do contra (QUINTANA, 2014, p. 70)

Todos estes que aí estão/
 Atravancando o meu caminho,
 Eles passarão
 Eu passarinho!

24- A arca de Noé (MOARES, 1991, p. 8)

Sete em cores, de repente
O arco-íris se desata
Na água límpida e contente
Do ribeirão da mata.

O sol, ao véu transparente
Da chuva de ouro e de prata
Resplandece resplendente
No céu, no chão, na cascata.

E abre-se a porta da Arca
De par em par: surgem francas
A alegria e as barbas brancas
Do prudente patriarca

Noé, o inventor da uva
E que, por justo e temente
Jeová, clementemente
Salvou da praga da chuva.

Tão verde se alteia a serra
Pelas planuras vizinhas
Que diz Noé: "Boa terra
Para plantar minhas vinhas!"

E sai levando a família
A ver; enquanto, em bonança
Colorida maravilha
Brilha o arco da aliança.

Ora vai, na porta aberta
De repente, vacilante
Surge lenta, longa e incerta
Uma tromba de elefante.

E logo após, no buraco
De uma janela, aparece
Uma cara de macaco
Que espia e desaparece.

Enquanto, entre as altas vigas
Das janelinhas do sótão
Duas girafas amigas
De fora as cabeças botam.

Grita uma arara, e se escuta
De dentro um miado e um zurro
Late um cachorro em disputa
Com um gato, escouceia um burro.

A Arca desconjuntada
Parece que vai ruir
Aos pulos da bicharada
Toda querendo sair.

Vai! Não vai! Quem vai primeiro?
As aves, por mais espertas
Saem voando ligeiro
Pelas janelas abertas.

Enquanto, em grande atropelo
Junto à porta de saída
Lutam os bichos de pêlo
Pela terra prometida.

"Os bosques são todos meus!"
Ruge soberbo o leão
"Também sou filho de Deus!"
Um protesta; e o tigre - "Não!"

Afinal, e não sem custo
Em longa fila, aos casais
Uns com raiva, outros com susto
Vão saindo os animais.

Os maiores vêm à frente
Trazendo a cabeça erguida
E os fracos, humildemente
Vêm atrás, como na vida.

Conduzidos por Noé
Ei-los em terra benquista
Que passam, passam até
Onde a vista não avista.

Na serra o arco-íris se esvai...
E... desde que houve essa história
Quando o véu da noite cai
Na terra, e os astros em glória

Enchem o céu de seus caprichos
É doce ouvir na calada
A fala mansa dos bichos
Na terra repovoada.

25- A Corujinha (MORAES, 1991, p.62)

Corujinha, corujinha
 Que peninha de você
 Fica toda encolhidinha
 Sempre olhando não sei que
 O teu canto de repente
 Faz a gente estremecer
 Corujinha, pobrezinha
 Todo mundo que te vê
 Diz assim, ah! coitadinha
 Que feinha que é você
 Na rua do sabão
 Quando a noite vem chegando
 Chega o teu amanhecer
 E se o sol vem despontando
 Vais voando te esconder
 Hoje em dia andas vaidosa
 Orgulhosa com quê
 Toda noite tua carinha
 Aparece na TV
 Corujinha, corujinha
 Que feinha que é você.

26-As abelhas (MORAES, 1991, p.54)

A aaaaaabelha-mestra
 E aaaaaas abelhinhas
 Estão tooooooooooodas prontinhas
 Pra iiiiiiir para a festa.

Num zune que zune
 Lá vão pro jardim
 Brincar com a cravina
 Valsar com o jasmim.

Da rosa pro cravo
 Do cravo pra rosa
 Da rosa pro favo
 Volta pro cravo.

Venham ver como dão mel
 As abelhinhas do céu!

27-As borboletas (MORAES, 1991, p.50)

Branças
Azuis
Amarelas
E pretas
Brincam
Na luz
As belas
Borboletas.

Borboletas brancas
São alegres e francas.

Borboletas azuis
Gostam muito de luz.

As amarelinhas
São tão bonitinhas!

E as pretas, então...
Oh, que escuridão!

28- O leão (MORAES, 1991, p.38)
(Inspirado em William Blake)

Leão! Leão! Leão!
Rugindo como o trovão
Deu um pulo, e era uma vez
Um cabritinho montês.

Leão! Leão! Leão!
És o rei da criação

Tua goela é uma fornalha
Teu salto, uma labareda
Tua garra, uma navalha
Cortando a presa na queda.

Leão longe, leão perto
Nas areias do deserto.
Leão alto, sobranceiro
Junto do despenhadeiro.
Leão na caça diurna
Saindo a correr da fuma.
Leão! Leão! Leão!
Foi Deus que te fez ou não?

O salto do tigre é rápido
 Como o raio; mas não há
 Tigre no mundo que escape
 Do salto que o Leão dá.
 Não conheço quem defronte
 O feroz rinoceronte.
 Pois bem, se ele vê o Leão
 Foge como um furacão.

Leão se esgueirando, à espera
 Da passagem de outra fera...
 Vem o tigre; como um dardo
 Cai-lhe em cima o leopardo
 E enquanto brigam, tranquilo
 O leão fica olhando aquilo.
 Quando se cansam, o leão
 Mata um com cada mão.

Leão! Leão! Leão!
 És o rei da criação!

29- O pato (MORAES, 1991, p. 40)

Lá vem o pato
 Pata aqui, pata acolá
 Lá vem o pato
 Para ver o que é que há.
 O pato pateta
 Pintou o caneco
 Surrou a galinha
 Bateu no marreco
 Pulou do poleiro
 No pé do cavalo
 Levou um coice
 Criou um galo
 Comeu um pedaço
 De jenipapo
 Ficou engasgado
 Com dor no papo
 Caiu no poço
 Quebrou a tigela
 Tantas fez o moço
 Que foi pra panela.

30- O elefantinho (MORAES, 1991, p. 36)

Onde vais, elefantinho
 Correndo pelo caminho

Assim tão desconsolado?
Andas perdido, bichinho
Espetaste o pé no espinho
Que sentes, pobre coitado?

— Estou com um medo danado
Encontrei um passarinho!

31- O relógio (MORAES, 1991, p. 45)

Passa, tempo, tic-tac
Tic-tac, passa, hora
Chega logo, tic-tac
Tic-tac, e vai-te embora
Passa, tempo
Bem depressa
Não atrasa
Não demora
Que já estou
Muito cansado
Já perdi
Toda a alegria
De fazer
Meu tic-tac
Dia e noite
Noite e dia
Tic-tac
Tic-tac
Tic-tac...

32 -A galinha d'angola (MORAES, 1991, p. 44)

Coitada
Da galinha-
D'angola
Não anda
Regulando
Da bola
Não para
De comer
A matraca
E vive
A reclamar
Que está fraca:

— “Tou fraca! Tou fraca!”

33- A casa (MORAES, 1991 p. 28)

Era uma casa
 Muito engraçada
 Não tinha teto
 Não tinha nada
 Ninguém podia
 Entrar nela não
 Porque na casa
 Não tinha chão
 Ninguém podia
 Dormir na rede
 Porque a casa
 Não tinha parede
 Ninguém podia
 Fazer pipi
 Porque penico
 Não tinha ali
 Mas era feita
 Com muito esmero
 Na Rua dos Bobos
 Número Zero.

34- Motivo (Meireles, 2013, p. 19)

Eu canto porque o instante existe
 e a minha vida está completa.
 Não sou alegre nem sou triste:
 sou poeta.

I
 Irmão das coisas fugidias,
 não sinto gozo nem tormento.
 Atravesso noites e dias
 no vento.

Se desmorono ou se edifico,
 se permaneço ou me desfaço,
 - não sei, não sei. Não sei se fico
 ou passo.

Sei que canto. E a canção é tudo.
 Tem sangue eterno a asa ritmada.
 E um dia sei que estarei mudo:
 - mais nada.

35-Encomenda (MEIRELES, 2013, p. 45)

Desejo uma fotografia
como esta - o senhor vê? - como esta:
em que para sempre me ria
como um vestido de eterna festa.

Como tenho a testa sombria,
derrame luz na minha testa.
Deixe esta ruga, que me empresta
um certo ar de sabedoria.

Não meta fundos de floresta
nem de arbitrária fantasia...
Não... Neste espaço que ainda resta,
ponha uma cadeira vazia.

36- Retrato (MEIRELES, 2013, p. 22)

Eu não tinha este rosto de hoje,
assim calmo, assim triste, assim magro,
nem estes olhos tão vazios,
nem o lábio amargo.

Eu não tinha estas mãos sem força,
tão paradas e frias e mortas;
eu não tinha este coração
que nem se mostra.

Eu não dei por esta mudança,
tão simples, tão certa, tão fácil:
- Em que espelho ficou perdida
a minha face?

37- A Bailarina (MEIRELES, 2012, p. 17)

Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

—
Não conhece nem dó nem ré
mas sabe ficar na ponta do pé.

—
Não conhece nem mi nem fá
Mas inclina o corpo para cá e para lá.

—
Não conhece nem lá nem si,
mas fecha os olhos e sorri.

—

Roda, roda, roda, com os bracinhos no ar
e não fica tonta nem sai do lugar.

—
Põe no cabelo uma estrela e um véu
e diz que caiu do céu.

—
Esta menina
tão pequenina
quer ser bailarina.

—
Mas depois esquece todas as danças,
e também quer dormir como as outras crianças.

38- COLAR DE CAROLINA (MEIRELES, 2012, p. 7)

Com seu colar de coral,
Carolina
corre por entre as colunas
da colina.

O colar de Carolina
colore o colo de cal,
torna corada a menina.

E o sol, vendo aquela cor
do colar de Carolina,
põe coroas de coral
nas colunas da colina.

39- Leilão de Jardim (MEIRELES, 2012, p. 14)

Quem me compra um jardim
com flores?
borboletas de muitas
cores,

Lavadeiras e
passarinhos,
ovos verdes e azuis
nos ninhos?

Quem me compra este caracol?
Quem me compra um raio de sol?

Um lagarto entre o muro e a hera,
uma estátua da Primavera?

Quem me compra este formigueiro?
E este sapo, que é jardineiro?

E a cigarra e a sua
canção?

E o grilinho dentro
do chão?

(Este é meu leilão!)

40-As meninas (MEIRELES, 2012, p. 22)

Arabela
abria a janela. .
Carolina
erguia a cortina.

.
E Maria
olhava e sorria:
"Bom dia!"

.
Arabela
foi sempre a mais bela.

.
Carolina
a mais sábia menina.

.
E Maria
Apenas sorria:
"Bom dia!"

.
Pensaremos em cada menina
que vivia naquela janela;
uma que se chamava Arabela,
outra que se chamou Carolina.

.
Mas a nossa profunda saudade
é Maria, Maria, Maria,
que dizia com voz de amizade:
Bom dia

41- As duas velhinhas (MEIRELES, 2012, p. 24)

Duas velhinhas muito bonitas,
Mariana e Marina,
estão sentadas na varanda:
Marina e Mariana.

Elas usam batas de fitas,
Mariana e Marina,
e penteados de tranças:

Marina e Mariana.
 Tomam chocolate, as velhinhas,
 Mariana e Marina,
 em xícaras de porcelana:
 Marina e Mariana.

Uma diz: "Como a tarde é linda,
 não é, Marina?"
 A outra diz: "Como as ondas dançam,
 não é Mariana?"

"Ontem, eu era pequenina",
 diz Marina.
 Ontem, nós éramos crianças",
 diz Mariana.

E levam à boca as xicrinhas,
 Mariana e Marina,
 as xicrinhas de porcelana:
 Marina e Mariana.

Tomam chocolate, as velhinhas,
 Mariana e Marina,
 em xícaras de porcelana:
 Marina e Mariana.

42- O vestido de Laura (MEIRELES, 2012, p. 30)

O vestido de Laura
 É de três babados,
 Todos bordados.

O primeiro, todinho,
 Todinho de flores
 De muitas cores.

No segundo, apenas
 Borboletas voando,
 Num fino bando.

O terceiro, estrelas,
 Estrelas de renda
 -talvez de lenda...

O vestido de Laura
 Vamos ver agora,
 Sem mais demora!

Que estrelas que passam,

Borboletas ,flores
 Perdem suas cores.
 Se não formos depressa
 Acabou-se o vestido
 Todo bordado e florido.

43- A língua do NHEM (MERELES, 2012, p. 27)

Havia uma velhinha
 que andava aborrecida
 pois dava a sua vida
 para falar com alguém.
 E estava sempre em casa
 a boa velhinha
 resmungando sozinha:
 nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

O gato que dormia
 no canto da cozinha
 escutando a velhinha,
 principiou também
 a miar nessa língua
 e se ela resmungava,

o gatinho a acompanhava:
 nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

Depois veio o cachorro
 da casa da vizinha,
 pato, cabra e galinha
 de cá, de lá, de além,
 e todos aprenderam
 a falar noite e dia
 naquela melodia
 nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

De modo que a velhinha
 que muito padecia
 por não ter companhia
 nem falar com ninguém,
 ficou toda contente,
 pois mal a boca abria
 tudo lhe respondia:
 nhem-nhem-nhem-nhem-nhem-nhem...

44- Ou isto ou aquilo (MEIRELES, 2012, p. 63)

Ou se tem chuva e não se tem sol
ou se tem sol e não se tem chuva!

Ou se calça a luva e não se põe o anel,
ou se põe o anel e não se calça a luva!

Quem sobe nos ares não fica no chão,
quem fica no chão não sobe nos ares.

É uma grande pena que não se possa
estar ao mesmo tempo em dois lugares!

Ou guardo o dinheiro e não compro o doce,
ou compro o doce e gasto o dinheiro.

Ou isto ou aquilo: ou isto ou aquilo . . .
e vivo escolhendo o dia inteiro!

Não sei se brinco, não sei se estudo,
se saio correndo ou fico tranquilo.

Mas não consegui entender ainda
qual é melhor: se é isto ou aquilo.

45- José (ANDRADE, 2006, p.123)

E agora, José?
A festa acabou,
a luz apagou,
o povo sumiu,
a noite esfriou,
e agora, José?
e agora, você?
você que é sem nome,
que zomba dos outros,
você que faz versos,
que ama, protesta?
e agora, José?

Está sem mulher,
está sem discurso,
está sem carinho,
já não pode beber,
já não pode fumar,
cuspir já não pode,
a noite esfriou,

o dia não veio,
o bonde não veio,
o riso não veio,
não veio a utopia
e tudo acabou
e tudo fugiu
e tudo mofou,
e agora, José?

E agora, José?
Sua doce palavra,
seu instante de febre,
sua gula e jejum,
sua biblioteca,
sua lavra de ouro,
seu terno de vidro,
sua incoerência,
seu ódio - e agora?

Com a chave na mão
quer abrir a porta,
não existe porta;
quer morrer no mar,
mas o mar secou;
quer ir para Minas,
Minas não há mais!
José, e agora?

Se você gritasse,
se você gemesse,
se você tocasse,
a valsa vienense,
se você dormisse,
se você cansasse,
se você morresse...
Mas você não morre,
você é duro, José!

Sozinho no escuro
qual bicho-do-mato,
sem teogonia,
sem parede nua
para se encostar,
sem cavalo preto
que fuja do galope,
você marcha, José!
José, para onde?

46- Lagoa (ANDRADE, 1998, p. 29)

Eu não vi o mar.
 Não sei se ele é bonito,
 não sei se ele é bravo.
 O mar não me importa.

Eu vi a lagoa.
 A lagoa, sim.
 A lagoa é grande
 e calma também.

A chuva de cores
 da tarde que explode
 a lagoa brilha
 a lagoa se pinta
 de todas as cores.
 Eu não vi o mar.
 Eu vi a lagoa...

47- Quadrilha (ANDRADE, 1998, p.57)

João amava Teresa que amava Raimundo
 que amava Maria que amava Joaquim que amava Lili
 que não amava ninguém.
 João foi para os Estados Unidos, Teresa para o convento,
 Raimundo morreu de desastre, Maria ficou para tia,
 Joaquim suicidou-se e Lili casou com J. Pinto Fernandes
 que não tinha entrado na história.

48- Cidadezinha Qualquer (Andrade, 1998, p. 51)

Casas entre bananeiras
 mulheres entre laranjeiras
 pomar amor cantar.

Um homem vai devagar.
 Um cachorro vai devagar.
 Um burro vai devagar.
 Devagar... as janelas olham.

Eta vida besta, meu Deus.

49- O passarinho dela (ANDRADE, 1998, p.99)

O passarinho dela
 é azul e encarnado.
 Encarnado e azul são

as cores do meu desejo.

O passarinho dela
 bica meu coração.
 Ai ingrato, deixa estar
 que o bicho te pega.
 O passarinho dela
 está batendo asas, seu Carlos!
 Ele diz que vai-se embora
 sem você pegar.

50- Sentimental (Andrade, 1998, p. 33)

Ponho-me a escrever teu nome
 com letras de macarrão.
 No prato, a sopa esfria, cheia de escamas
 e debruçados na mesa todos contemplam
 esse romântico trabalho.
 Desgraçadamente falta uma letra,
 uma letra somente
 para acabar teu nome!

- Está sonhando? Olhe que a sopa esfria!

Eu estava sonhando...
 E há em todas as consciências um cartaz amarelo:
 “Neste país é proibido sonhar.”

51- Cota Zero (Andrade, 1998, p. 65)

Stop.
 A vida parou
 ou foi o automóvel?

52- No meio do caminho (Andrade, 1998, p. 34)

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse acontecimento
 na vida de minhas retinas tão fatigadas
 Nunca me esquecerei que no meio do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra.

53- Poesia (Andrade, 1998, p. 47)

Gastei uma hora pensando um verso
 que a pena não quer escrever.
 No entanto ele está cá dentro
 inquieto, vivo.
 Ele está cá dentro
 e não quer sair.
 Mas a poesia deste momento
 inunda minha vida inteira.

54- Quero me casar (ANDRADE, 1998, p. 70)

Quero me casar
 na noite na rua
 no mar ou no céu
 quero me casar.

Procuro uma noiva
 loura morena
 preta ou azul
 uma noiva verde
 uma noiva no ar
 como um passarinho.

Depressa, que o amor
 não pode esperar.

55- Poema de sete faces (ANDRADE, 1998, p.11)

Quando nasci, um anjo torto
 desses que vivem na sombra
 disse: Vai, Carlos! Ser *gauche* na vida.

As casas espiam os homens
 que correm atrás de mulheres.
 A tarde talvez fosse azul,
 não houvesse tantos desejos.

O bonde passa cheio de pernas:
 pernas brancas pretas amarelas.
 Para que tanta perna, meu Deus, pergunta meu coração.
 Porém meus olhos
 Não perguntam nada.

O homem atrás do bigode
 é sério, simples e forte.
 Quase não conversa.

Tem poucos, raros amigos
o homem atrás dos óculos e do bigode.

Meu Deus, por que me abandonaste
se sabias que eu não era Deus
se sabias que eu era fraco.

Mundo mundo vasto mundo,
se eu me chamasse Raimundo
seria uma rima, não seria uma solução.
Mundo mundo vasto mundo,
mais vasto é meu coração.

Eu não devia te dizer
mas essa lua
mas esse conhaque
botam a gente comovido como o diabo.

56- Infância (ANDRADE, 1998, p. 13)

A Abgar Renault

Meu pai montava a cavalo, ia para o campo.
Minha mãe ficava sentada cosendo.
Meu irmão pequeno dormia.
Eu sozinho menino entre mangueiras
lia a história de Robinson Crusoe.
Comprida história que não acaba mais.

No meio-dia branco de luz uma voz que aprendeu
a ninar nos longes da senzala - e nunca se esqueceu
chamava para o café.
Café preto que nem a preta velha
café gostoso
café bom.

Minha mãe ficava sentada cosendo
olhando para mim:
- Psiu... Não acorde o menino.
Para o berço onde pousou um mosquito.
E dava um suspiro... que fundo!

Lá longe meu pai campeava
no mato sem fim da fazenda.

E eu não sabia que minha história
era mais bonita que a de Robinson Crusoe.

57- Família (ANDRADE, 1998, P. 58)

Três meninos e duas meninas,
sendo uma ainda de colo.
A cozinheira preta, a copeira mulata,
o papagaio, o gato, o cachorro,
as galinhas gordas no palmo de horta
e a mulher que trata de tudo.

A espreguiçadeira, a cama, a gangorra,
o cigarro, o trabalho, a reza,
a goiabada na sobremesa de domingo,
o palito nos dentes contentes,
o gramofone rouco toda a noite
e a mulher que trata de tudo.

O agiota, o leiteiro, o turco,
o médico uma vez por mês,
o bilhete todas as semanas
branco! mas a esperança sempre verde.
A mulher que trata de tudo
e a felicidade.

58- Nova canção do Exílio (ANDRADE, 1991, p. 69)

Um sabiá
na palmeira, longe.
Estas aves cantam
um outro canto.

O céu cintila
sobre flores úmidas.
Vozes na mata,
e o maior amor.

Só, na noite,
seria feliz:
um sabiá,
na palmeira, longe.

Onde é tudo belo
e fantástico,
só, na noite,
seria feliz.
(Um sabiá,
na palmeira, longe.)

Ainda um grito de vida e
voltar
para onde é tudo belo
e fantástico:
a palmeira, o sabiá,
o longe.

59- Memória (ANDRADE, 1991, p. 27)

Amar o perdido
deixa confundido
este pobre coração.

Na da pode o olvido
contra o sem sentido
apelo do Não.

As coisas tangíveis
tornam-se insensíveis
à palma da mão.

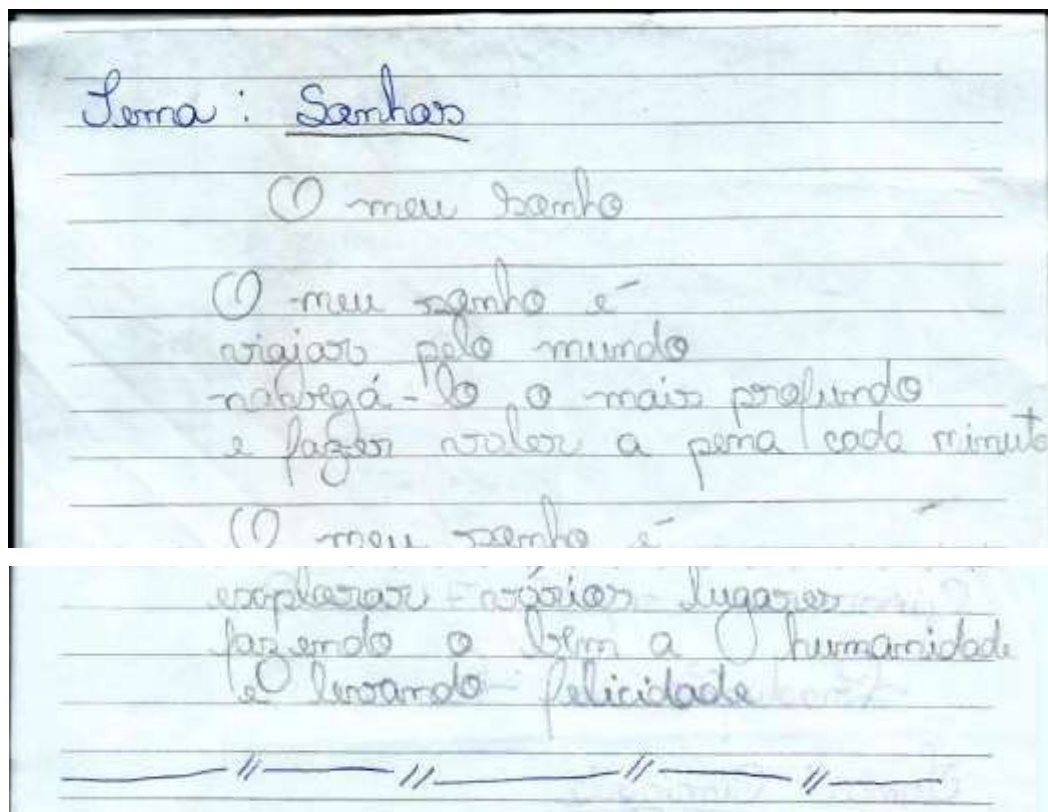
Mas as coisas findas,
muito mais que lindas,
essas ficarão.

III

CORPUS ANALISADO

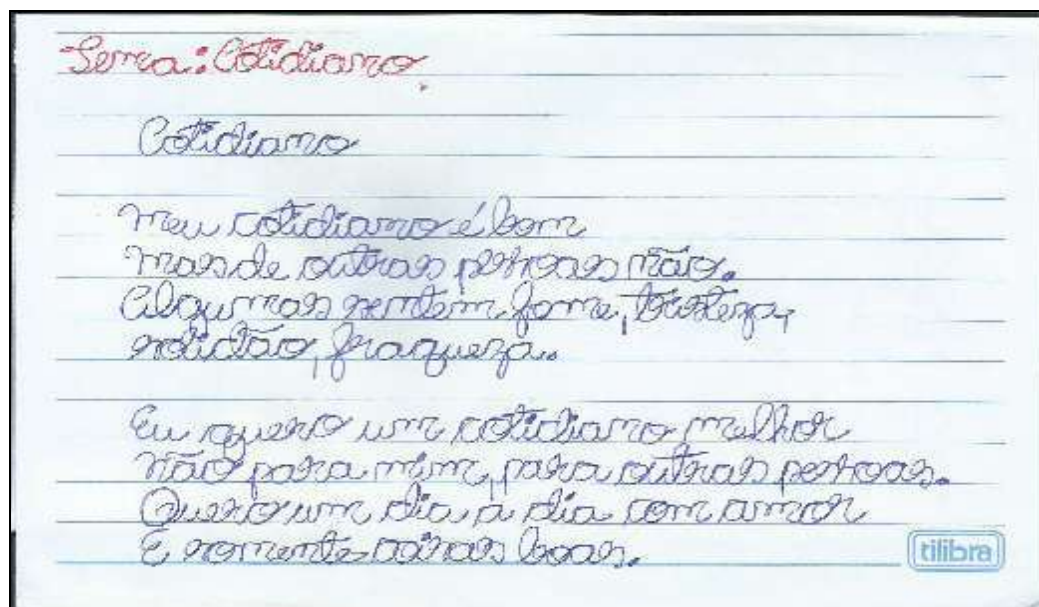
A) POEMAS PRODUZIDOS NA 1ª ETAPA - 2018
PRIMEIRA PRODUÇÃO

TEMA – SONHO



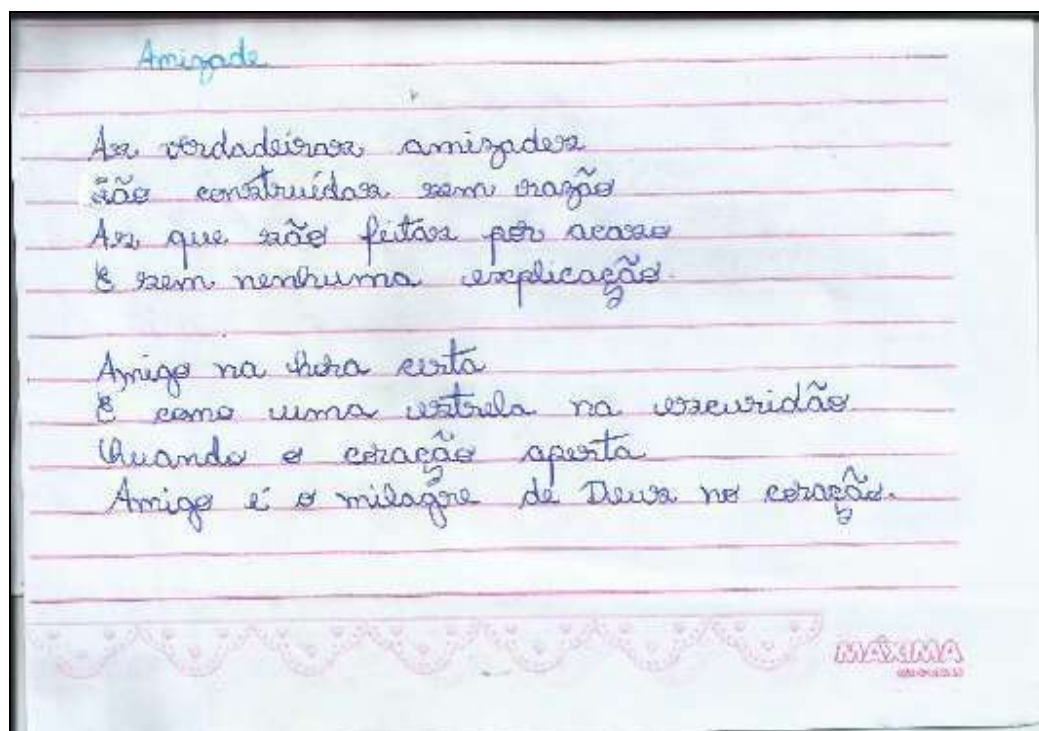
Aluno A

TEMA: COTIDIANO



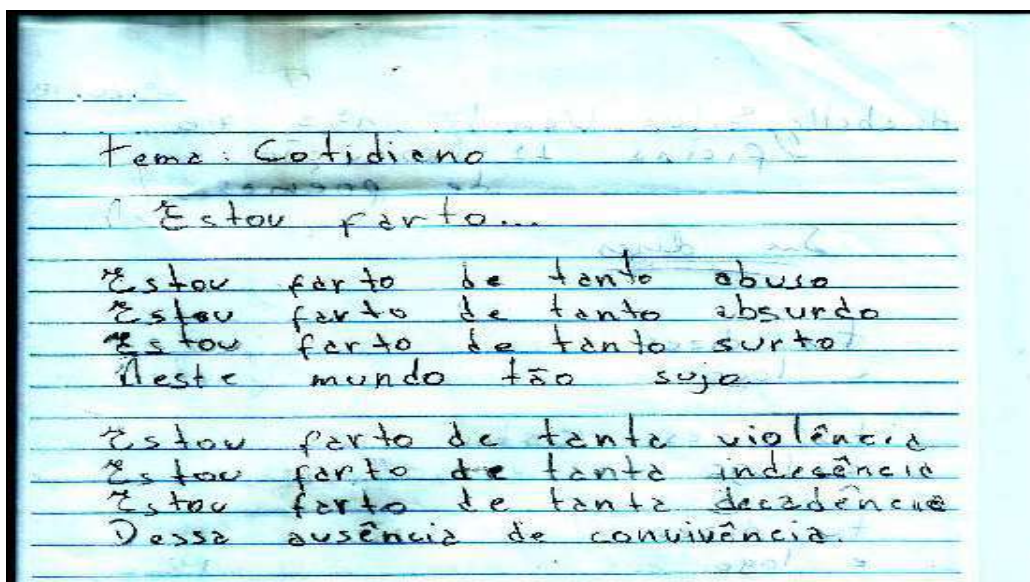
Aluno C

TEMA- AMIZADE

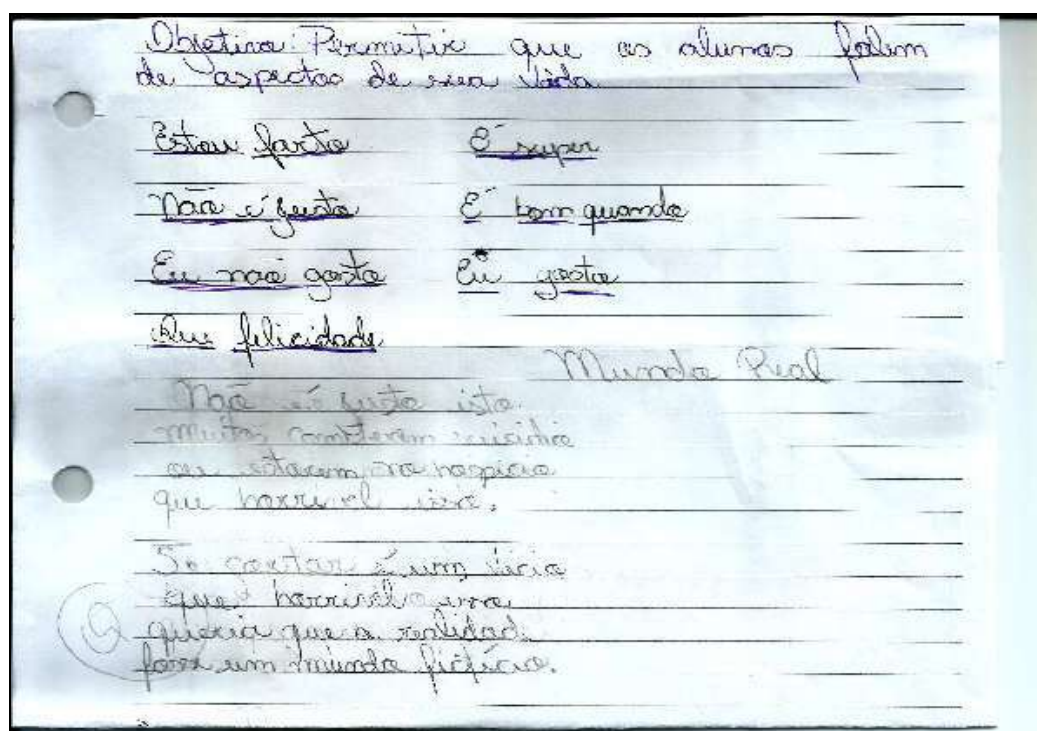


Aluno D

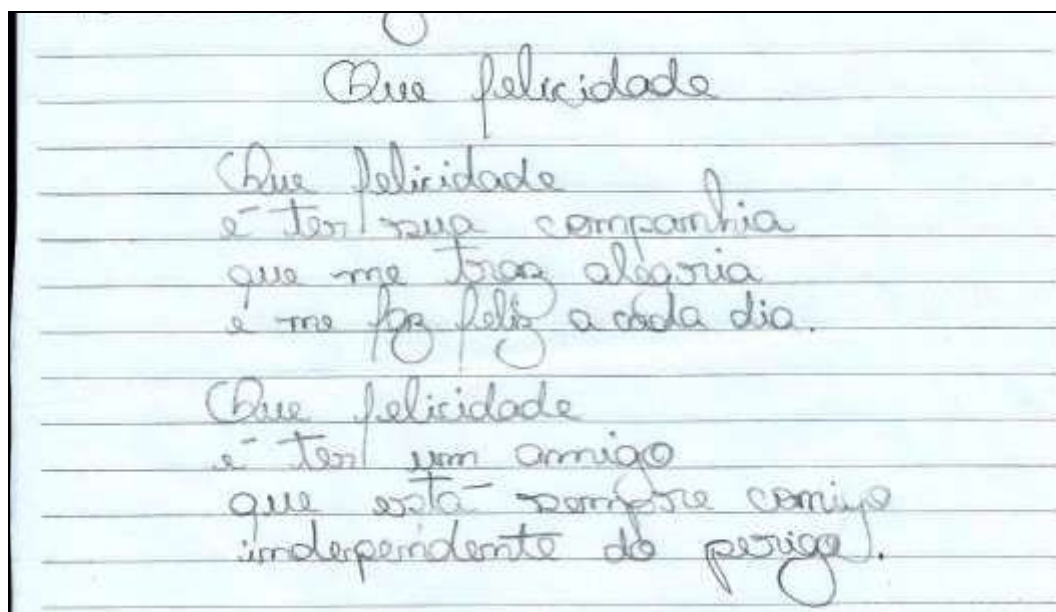
OFICINA 16: PRODUÇÃO DE POEMAS COM PALAVRAS PARA AUTOEXPRESSÃO



Aluno B

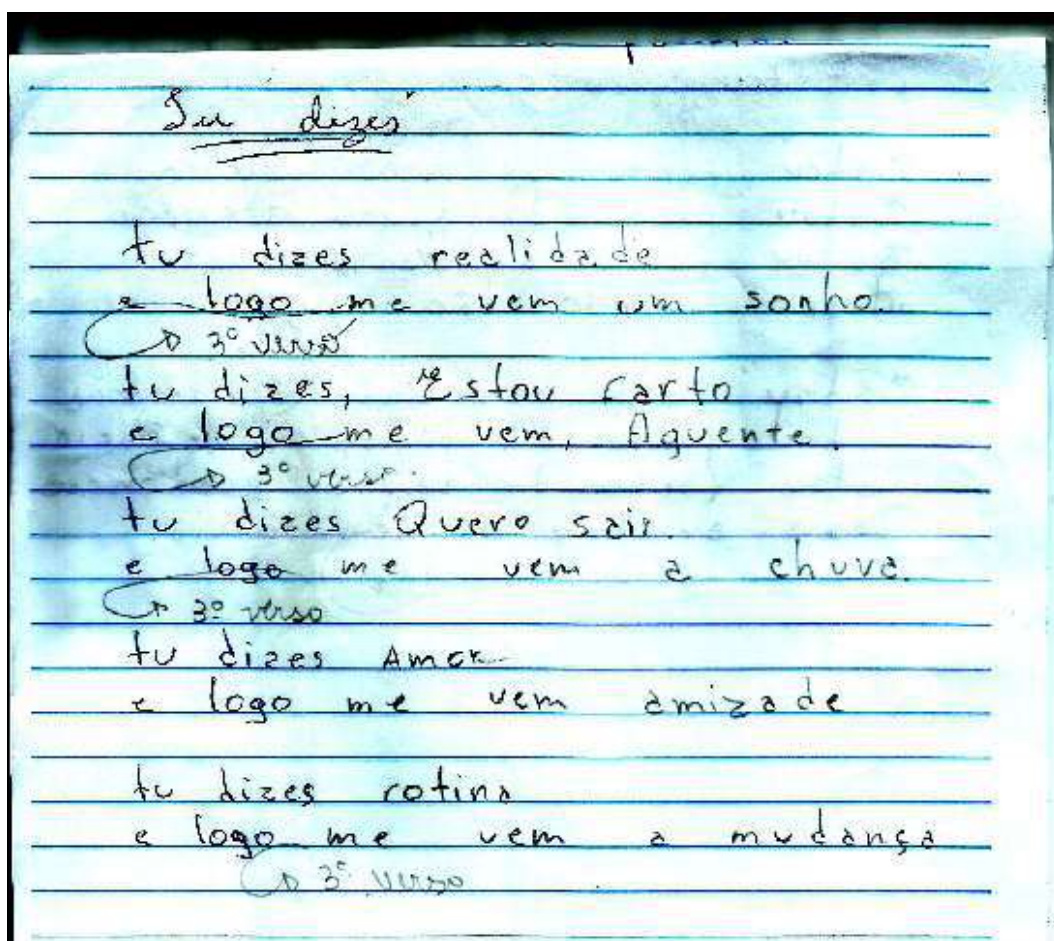


Aluno E

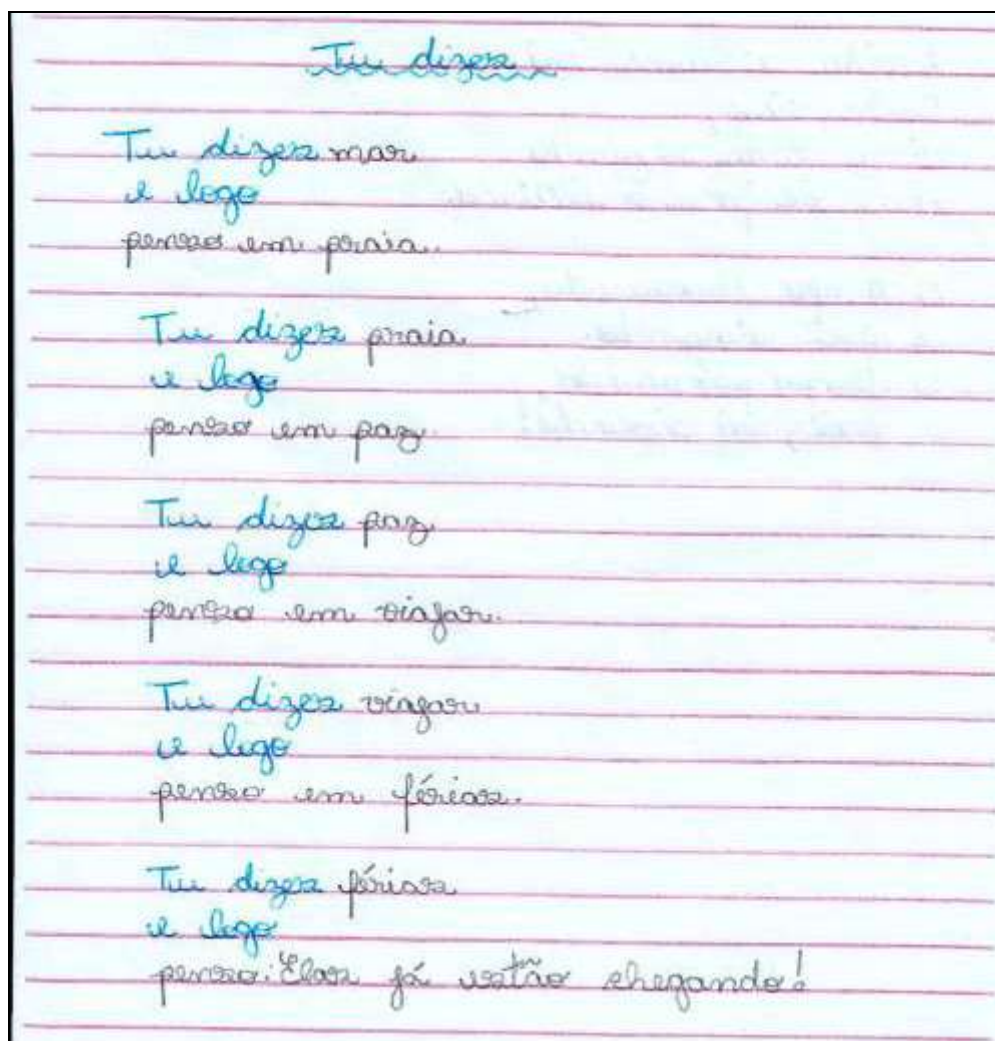


Aluno A

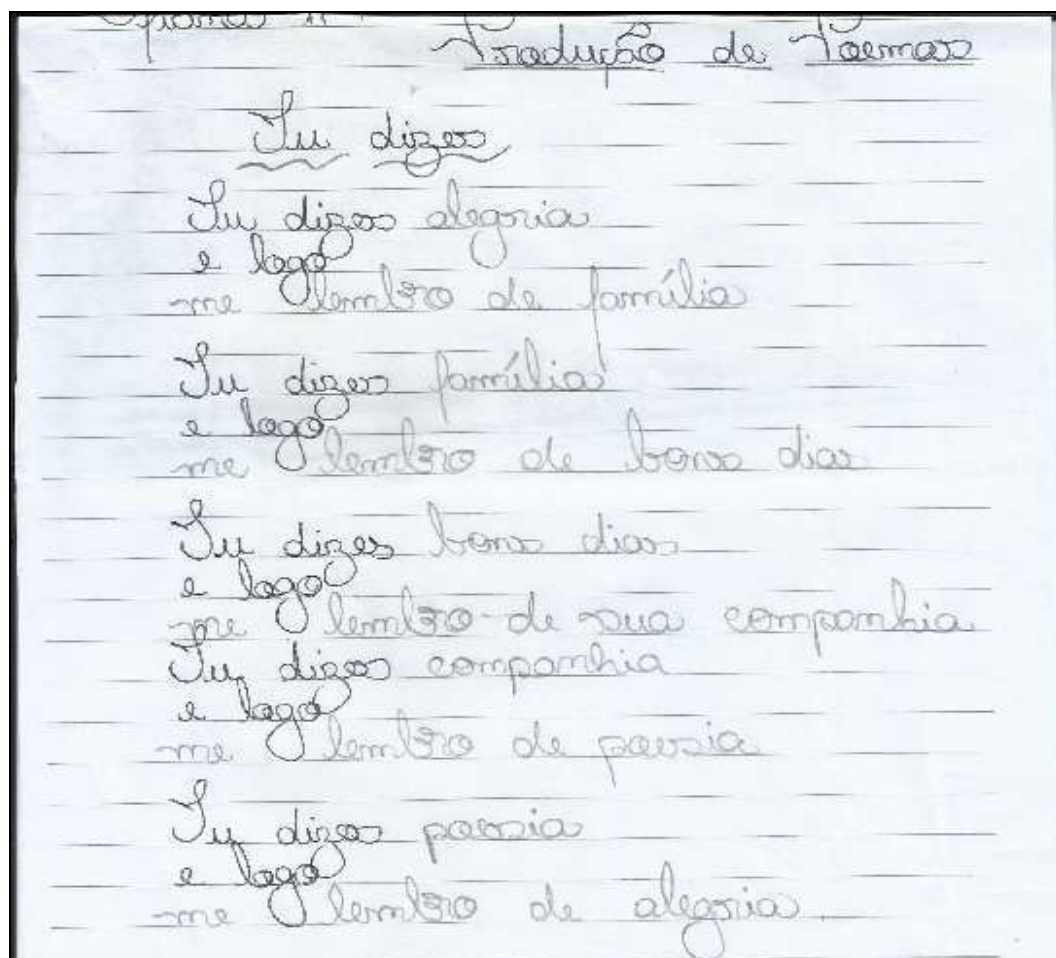
OFICINA 17: POEMAS COM ESTRUTURA DE TEXTO DOMINANTE



Aluno B



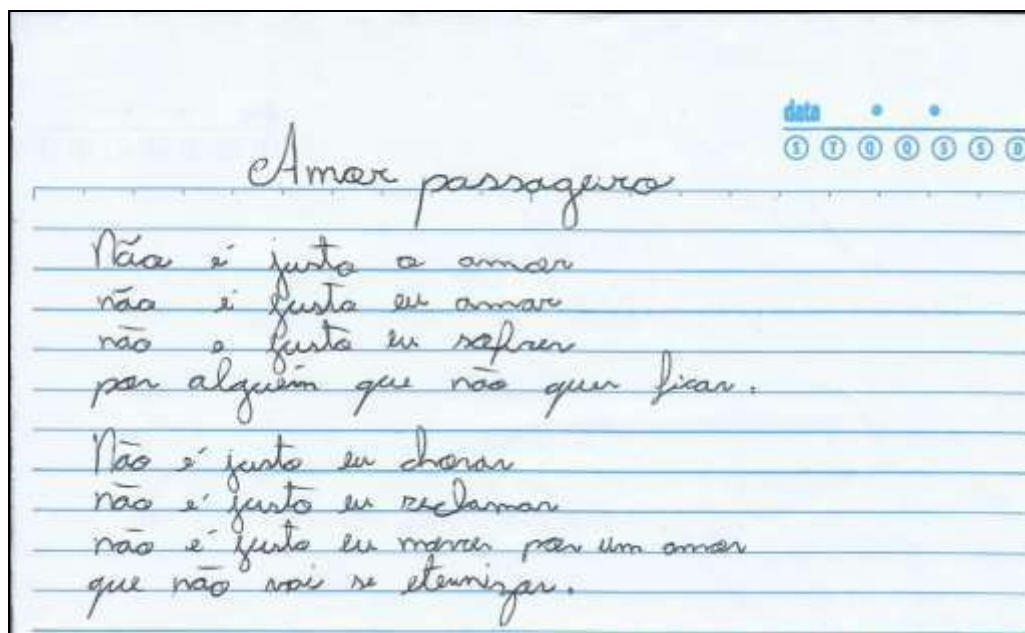
Aluno D



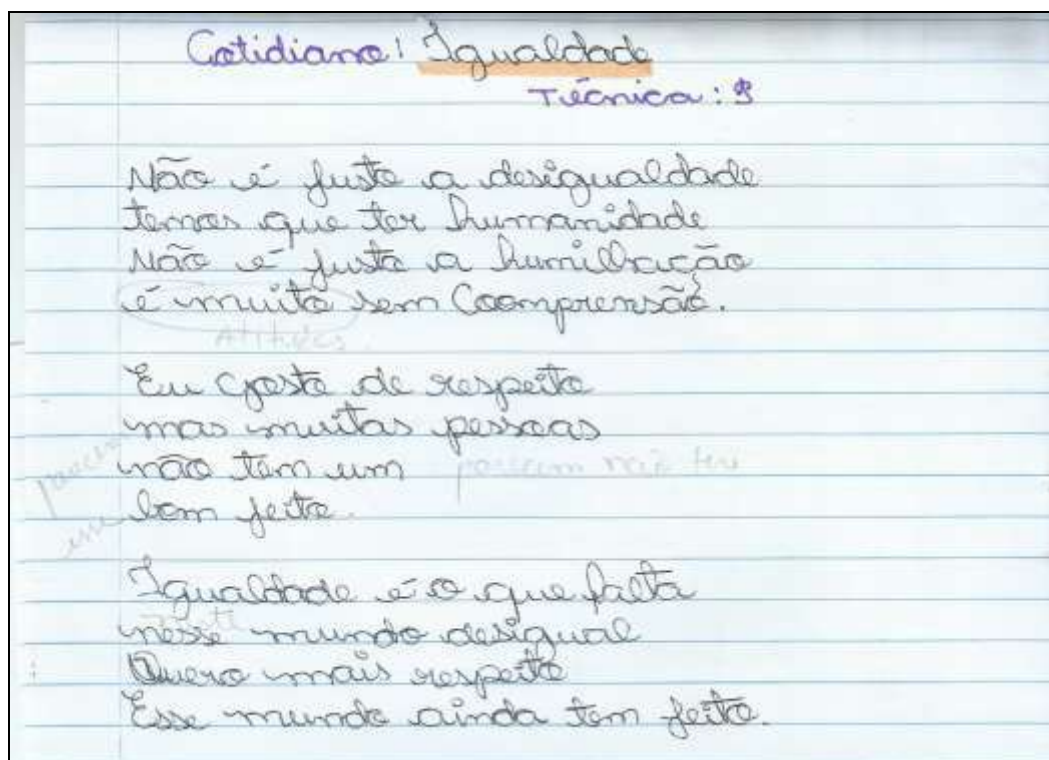
Aluno A

B) POEMAS PRODUZIDOS NA 2ª ETAPA – 2019

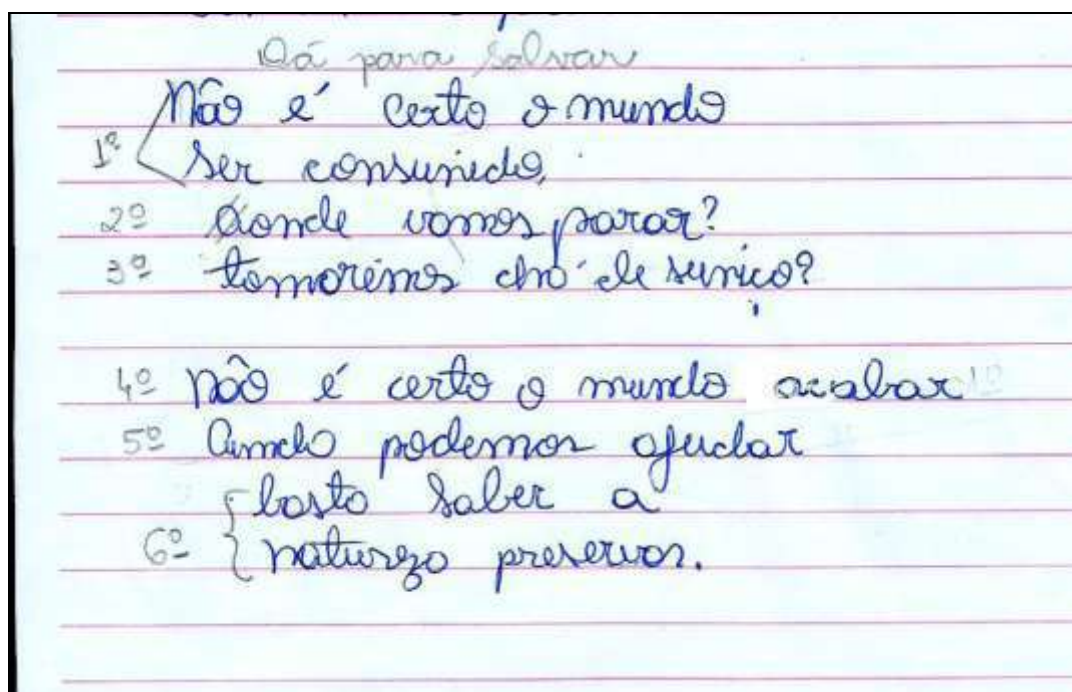
OFICINA 16: PRODUÇÃO DE POEMAS COM PALAVRAS PARA AUTOEXPRESSÃO



Aluno F



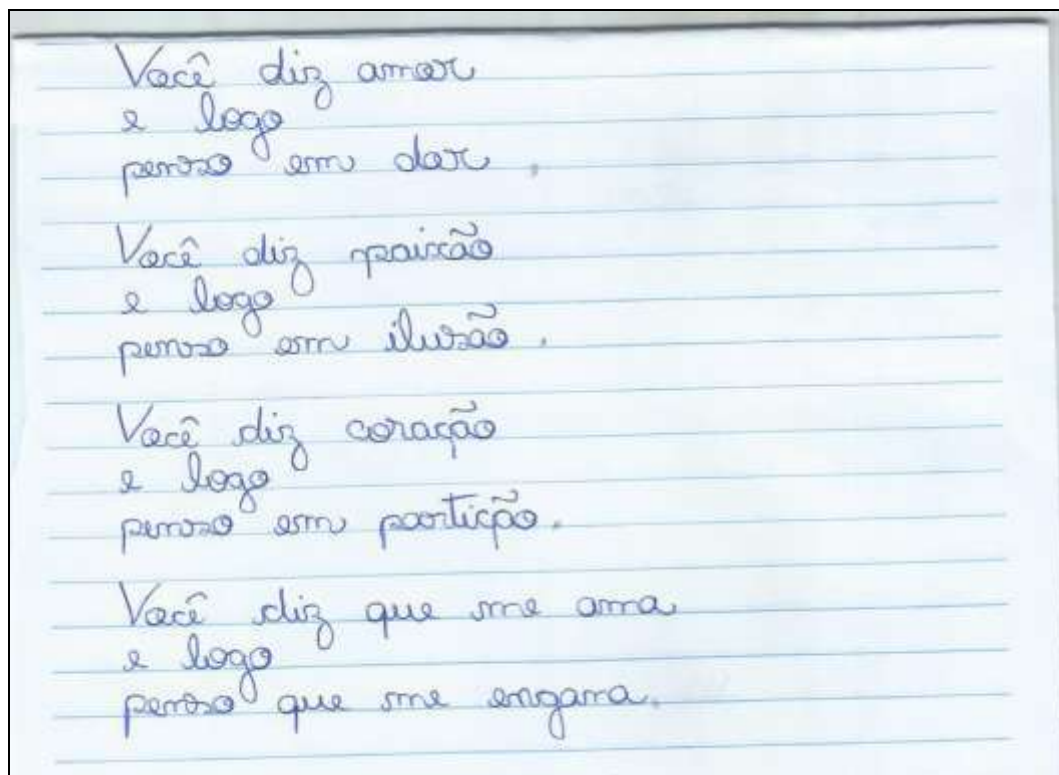
Aluno G



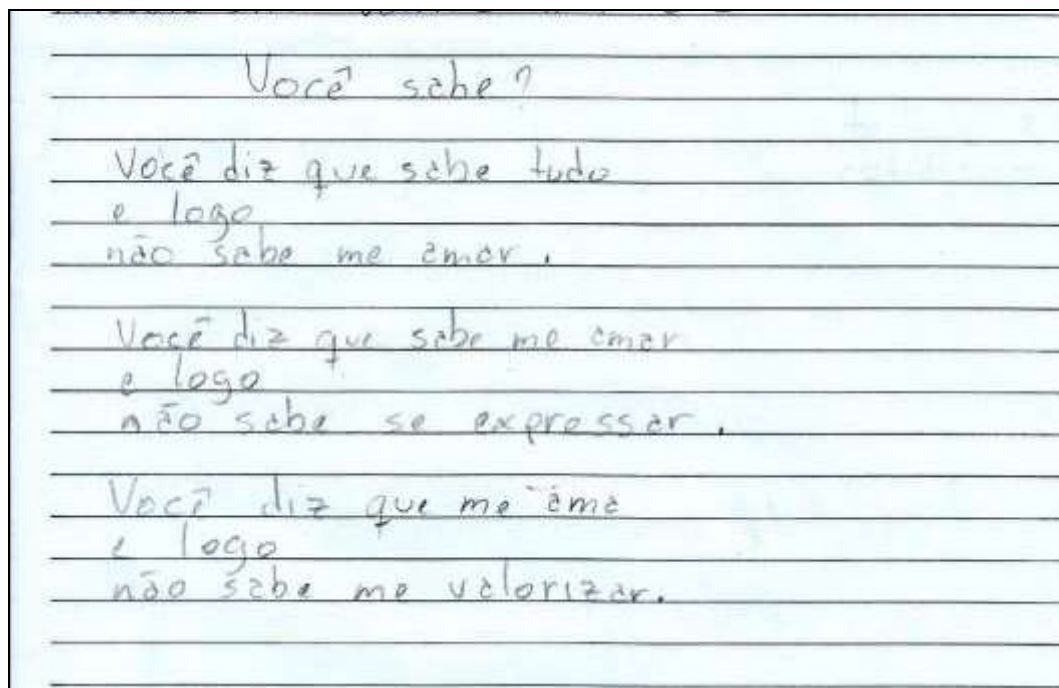
Aluno H

OFICINA 17: POEMAS COM ESTRUTURA DE TEXTO DOMINANTE-

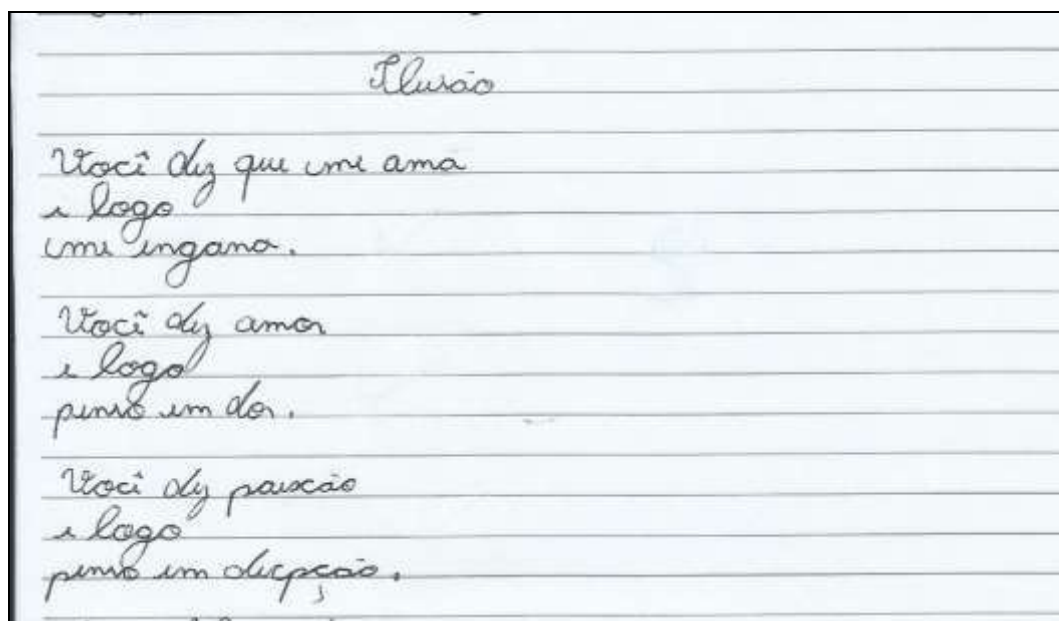
Poema Sentimento



Aluno A

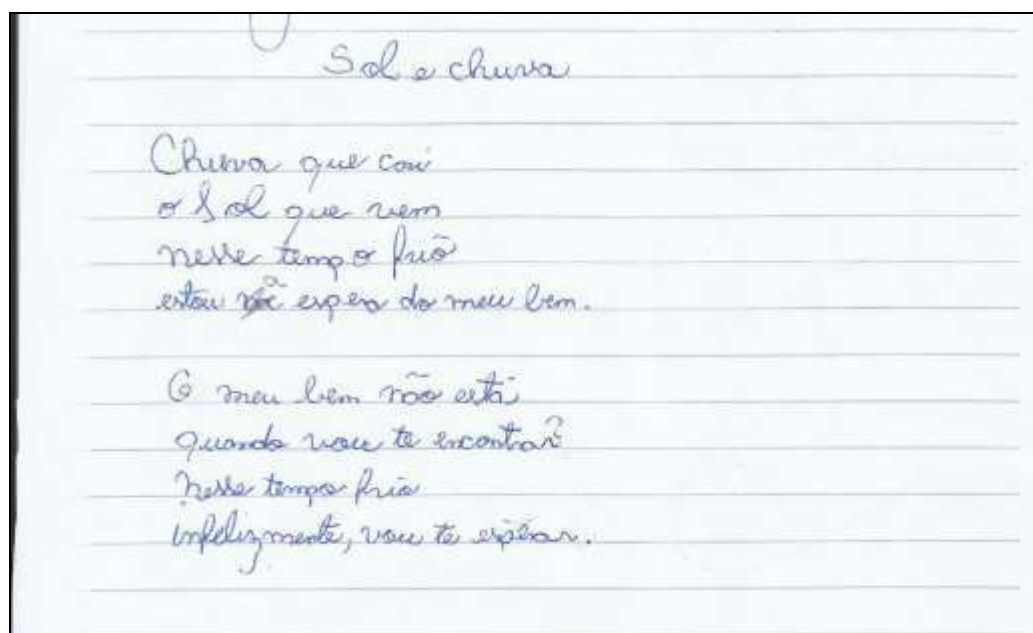


Aluno B

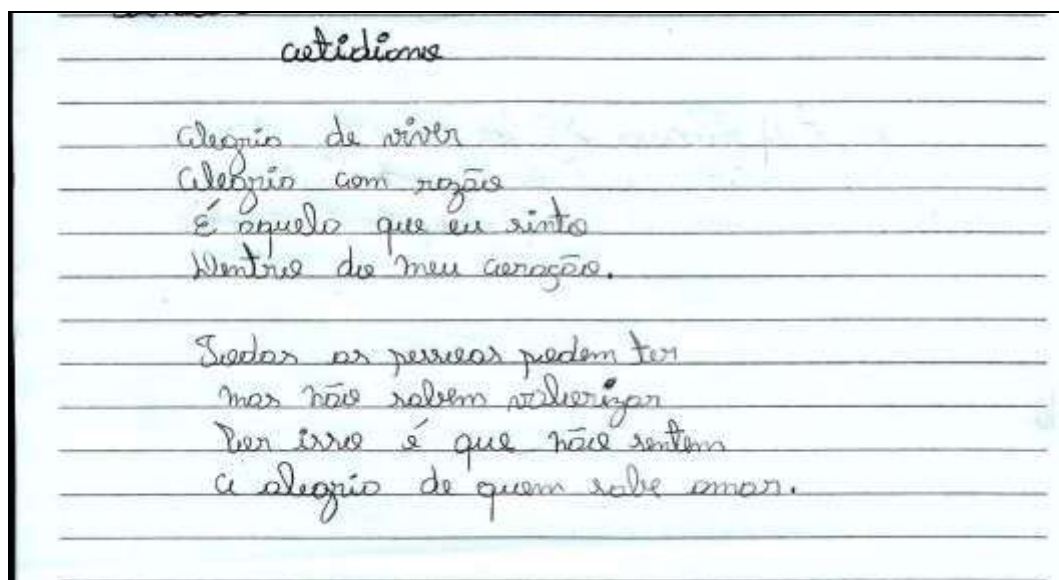


Aluno I

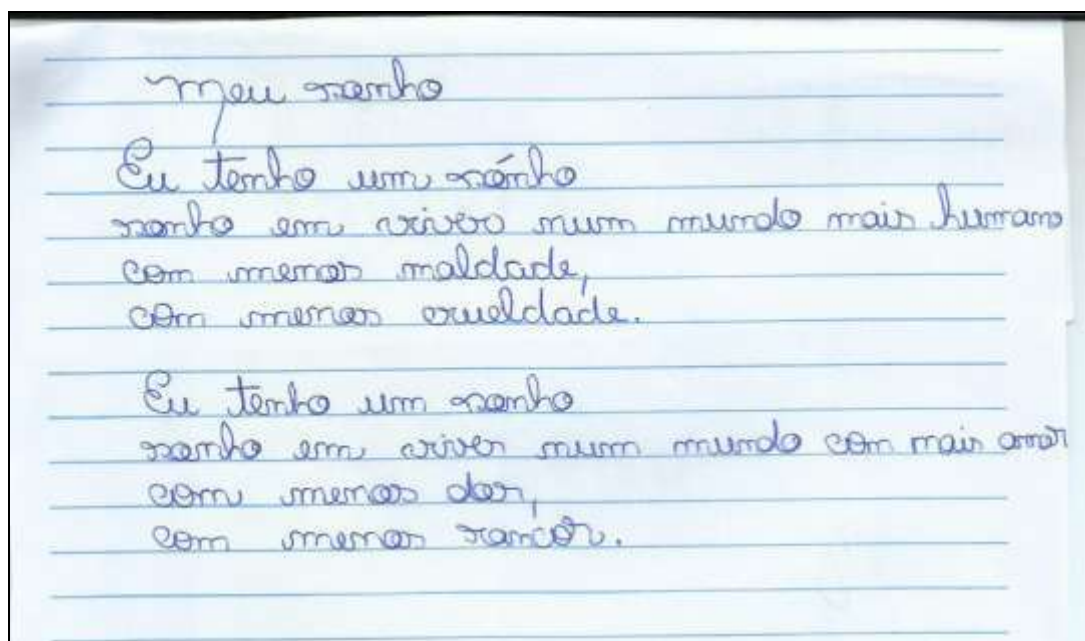
OFICINA 23 – POEMAS COM DOIS QUARTETOS



Aluno J

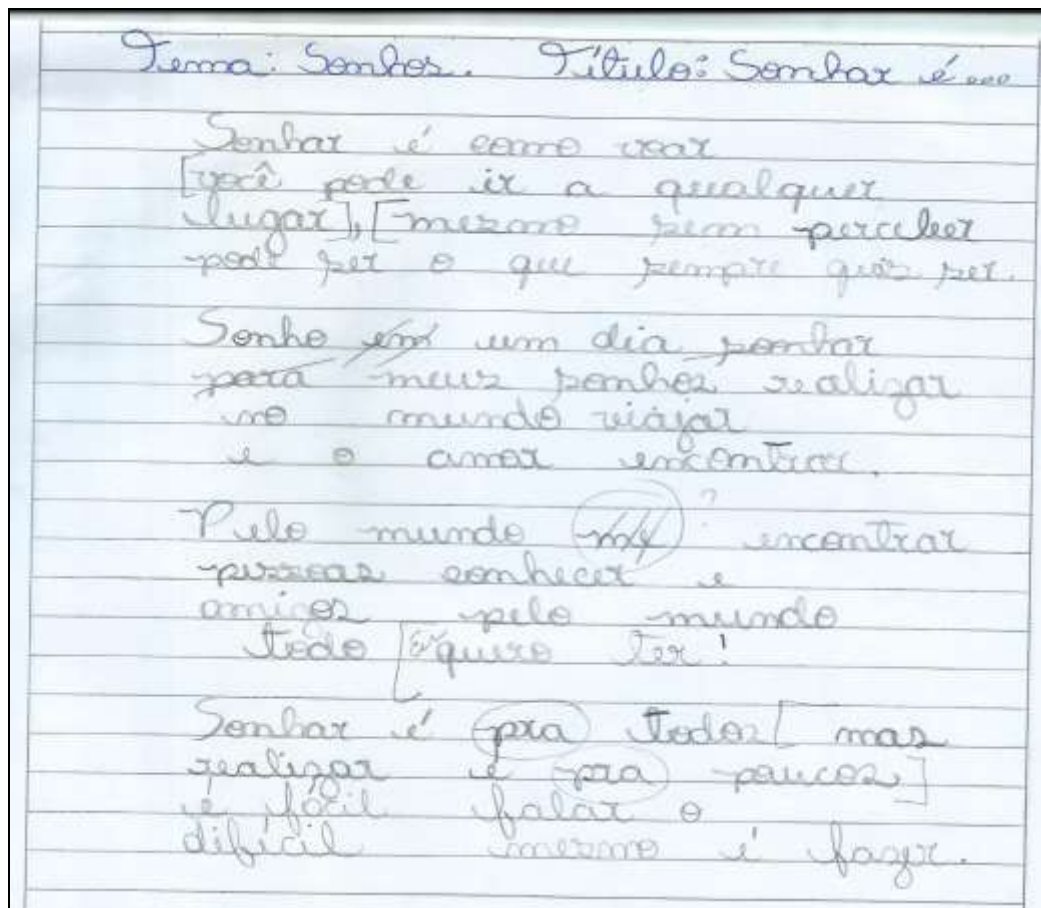


Aluno K

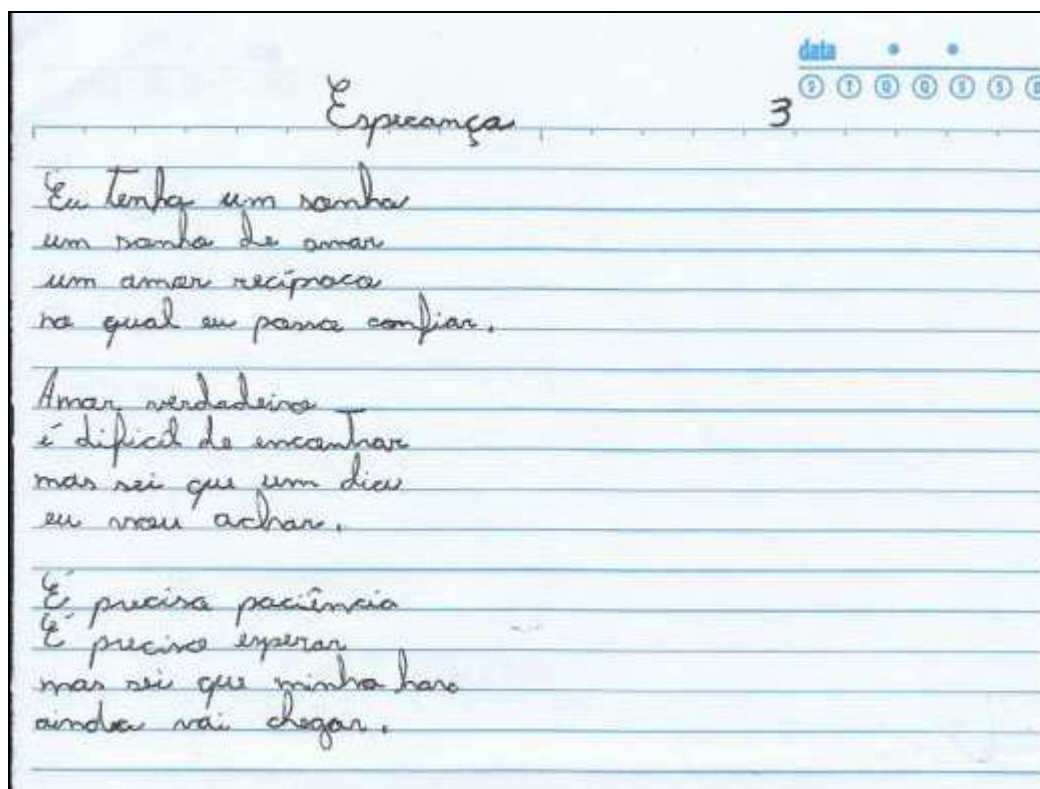


Aluno A

OFICINA 24- POEMAS COM ESTRUTURA DE TEXTO LIVRE



Aluno L



Aluno F

Saudade

Eu não aguento mais
 Você longe de mim
 Eu só queria paz
 mas você quis assim.

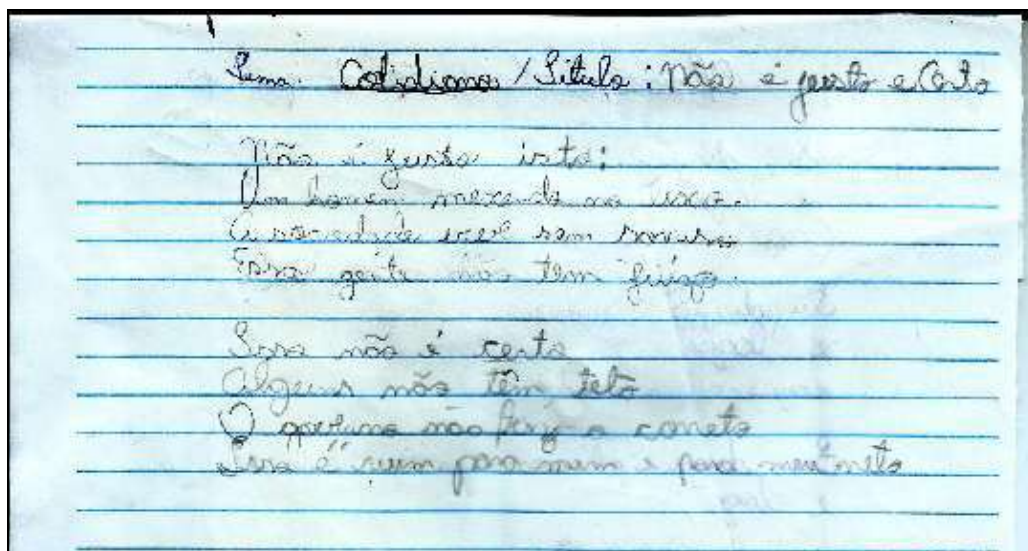
Ainda mais no mesmo jardim
 aquele cheio de jardim
 onde nada é ruim
 apenas o mesmo fim.

Eu sei? sim!
 mas espero que assim
 Eu entenda que o fim
 talvez seja bom para mim.

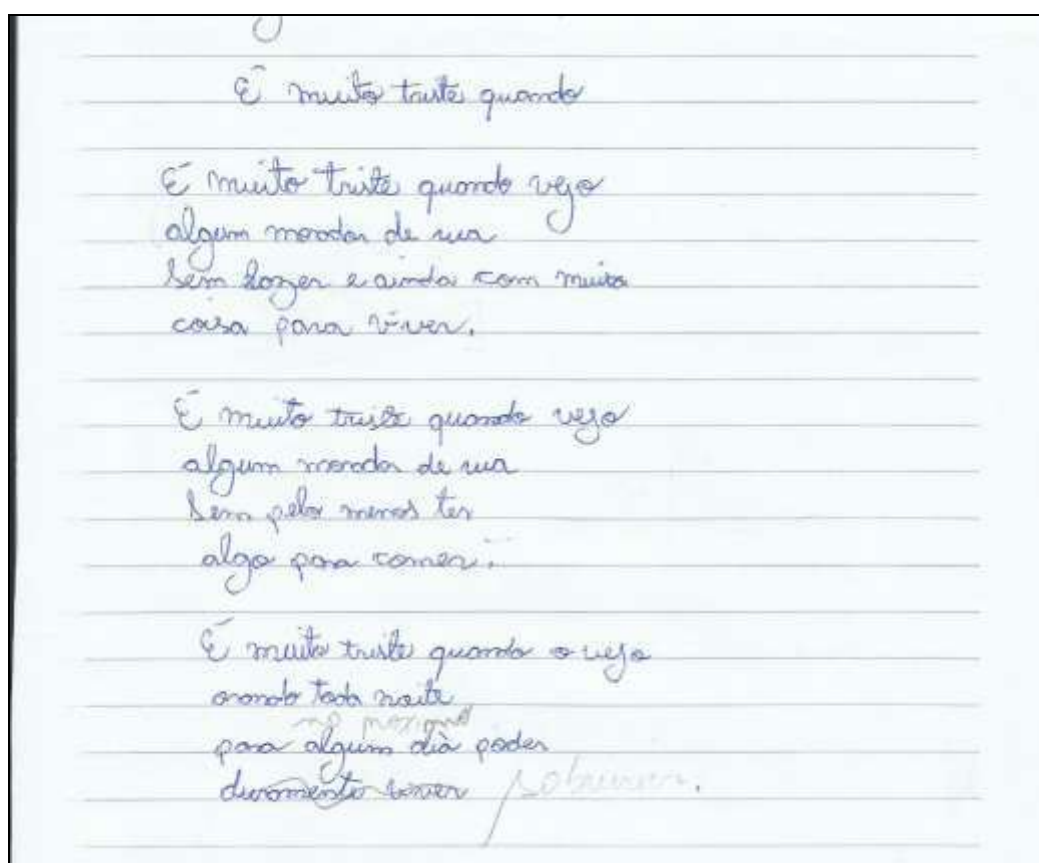
mas mesmo assim
 Ainda resta em mim
 uma saudade sem fim
 E provavelmente será sempre assim.

Aluno M

POEMAS QUE APRESENTARAM TRAÇOS DIALÓGICOS



Aluno N



Aluno J

Pensamentos

Um poema eu quero (poeta)
 mas ideias não consigo ter
 umas letras de letras eu quero receber
 para o meu poema (poeta) nascer.

Aluno O

Imaginação

Queria viajar, para um lugar
 jogar a pé de Bim-Bom
 E ir para um jardim
 Onde as flores vão para mim.

Fori ao estrelar com da cui
 Aquel cui cor de mel
 A pera parou de crescer
 Pois chegou no fim do papel.

Aluno E

estrutura livre: amizade

E agora?

Me apaixonei, me apaixonei;
 Caí de parafusos no abismo do amor.
 Uma paixão tão intensa e profunda...
 E, infelizmente, mal correspondida.
 O pior de tudo é que não sei
 porque eu me apaixonei...
 Foi pela minha amiga,
 minha melhor amiga!
 E agora, o que fazer?

Aluno P

Amizade Verdadeira

É muito bom quando temos
 amizade verdadeira
 Por isso é preciso
 cativar, cativar, cativar.

No mundo vai ter
 raposas enganosas
 ou até mesmo
 cobras venenosas.

Mas se você
 cativar, cativar, cativar
 verdadeira amizade
 vai de encontrar.

Aluno Q

IV

DOCUMENTOS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

(Resolução 466/2012)

Prezado (a) estudante e responsáveis,

Sou aluna do Programa de Mestrado Profissional em Língua Portuguesa (PROFLETRAS) da Universidade de São Paulo (USP), sob orientação da Professora Doutora Norma Seltzer Goldstein e realizo uma pesquisa cujo título é *Leitura e escrita de poemas no Ensino Fundamental de nove anos – anos finais* e, por meio deste, convido seu (a) filho (a) a participar, como voluntário (a) deste estudo que tem por objetivo aplicar uma sequência de atividades e analisar a produção escrita dos alunos. A participação é voluntária, caso participe, o aluno ampliará o contato com a leitura e escrita do gênero textual Poema, desenvolvendo essas habilidades e tendo como benefício o contato com um gênero diferente dos que circulam em seu cotidiano, a ampliação do letramento literário e a possibilidade de interpretar textos de forma mais aprofundada, além de desenvolver a escrita. Será dado “voz” ao aluno, fortalecendo o protagonismo discente. Se depois de consentir, o aluno desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo. Não haverá qualquer despesa e também não receberá qualquer remuneração, de acordo com a Resolução CNS nº466/12 e complementares. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados. Caso haja algum desconforto como constrangimento por parte do aluno, haverá intervenção da professora junto aos alunos e será comunicado aos responsáveis. Para qualquer outra informação, o (a) Sr(a) pode entrar em contato com o pesquisador responsável: Luciana Taraborelli, e-mail: ltaraborelli@usp.br, telefone: (19) 98i886539. Endereço: Rua Barreto Leme, 983, Centro, Campinas – SP.

Atenciosamente,

Luciana Taraborelli

Li as informações acima e concordo livremente que meu filho (a) participe dessa pesquisa.

Assinatura: _____

RG: _____

Data: ____/____/____

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPH)

Av. Prof. Mello Moraes, 1.721, bloco G, sala 27
Cidade Universitária – São Paulo/SP – 05508-030
Telefone: 3091-4182 ceph.ip@usp.br

Universidade de São Paulo – USP
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – FFLCH
Rua do Lago, 717, Butantã, São Paulo - SP
Programa de Mestrado Profissional em Letras – Profletras
Pesquisadora principal: Luciana Taraborelli, e-mail: ltaraborelli@usp.br
Orientadora: Prof^a Dr^a Norma Seltzer Goldstein: ngolds@uol.com.br

DECLARAÇÃO DE INFRAESTRUTURA



Governo do Estado de São Paulo
Secretaria de Estado da Educação
Diretoria de Ensino da Região de Campinas Leste
ESCOLA ESTADUAL FELIPE CANTÚSIO

R. Custódio José Inácio Rodrigues, 269 – Pq. Industrial – CEP 13031-600 – Campinas – SP
Fone: (19) 3273.2875 - Fax: (19) 3273.0000

DECLARAÇÃO

Eu Elaine Sileni Lopes, na qualidade de diretora, responsável pela Escola Estadual Felipe Cantúcio, autorizo a realização da pesquisa intitulada "Leitura e escrita de poemas no Ensino Fundamental - anos finais" a ser conduzida sob a responsabilidade da pesquisadora Luciana Taraborelli; e DECLARO que esta instituição apresenta infraestrutura adequada à realização da referida pesquisa e também apresenta condições de prestar assistência ao participante, se necessário.

Campinas, 29 de maio de 2019.

ASSINATURA:

(Carimbo da Instituição)

Elaine Sileni Lopes
RG 32.600.323-X
Diretora de Escola

**Critérios de avaliação para o gênero Poema da quarta edição da
Olimpíada de Língua Portuguesa *Escrevendo o Futuro***

POEMA Proposta de descritores		
CRITÉRIOS	PONTUAÇÃO	DESCRIPTORES
Tema "O lugar onde vivo"	1,0	O poema se inspira de forma singular, o algum aspecto de vida local (peculiaridades regionais, sota, cores, idiossincrasias...)?
Adequação ao gênero	3,0	Adequação discursiva O poema apresenta um acontecimento, uma pessoa, um problema, uma paisagem, um modo de vida, uma peculiaridade local ou regional? O texto fornece elementos para que o leitor identifique sensações, sentimentos, ideias, experiências? O conteúdo e a linguagem poética utilizada pelo autor constroem uma unidade de sentido?
	2,5	Adequação linguística O texto apresenta e usa adequadamente recursos poéticos, como: a) Organização em versos e estrofes? b) Efeitos sonoros: ritmo marcado (regular ou irregular) e ritmos (regulares e variados)? c) Repetição de sons, letras, palavras ou expressões? d) Repetição da mesma construção (paralelismo sintático)? e) Emprego de figuras de linguagem - comparação, metáfora, personificação - que promovam efeito poético? Outros recursos utilizados (prosaísmo de palavras, pontuação, organização do espaço etc.) produzem efeitos estéticos apropriados?
Marca de autoria	2,0	- O texto expressa um olhar pessoal, livre e único sobre a realidade social para sensibilizar, gerar reflexão, inquietar, fazer pensar, seduzir o leitor? - O autor expressa um olhar pessoal sobre algo que lhe chamou a atenção? - As palavras o texto, o autor consideram diferentes leituras? - Estilo do poema próprio à leitura?
Convenções da escrita	1,5	- O poema segue as convenções da escrita (pontuação, ortografia, acentuação, pontuação)? - O poema rompe convenções da escrita (por exemplo, marcas de oralidade ou de variedades linguísticas regionais ou sociais) a serviço da produção de sentidos no texto e da poética?