



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
CAMPUS DE CASCAVEL
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM LETRAS
NÍVEL DE MESTRADO PROFISSIONAL**

MARILU GRASSI

**UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO POEMA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

CASCAVEL – PR

2015

MARILU GRASSI

**UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO POEMA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES PARA O LETRAMENTO LITERÁRIO**

Dissertação apresentada à Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE – para obtenção do título de Mestre em Letras, junto ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* Mestrado em Letras, área de concentração Linguagem e Sociedade.

Linha de Pesquisa: Leitura e produção textual: diversidade social e práticas docentes.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Carmen Teresinha Baumgärtner

CASCADEL – PR

2015

MARILU GRASSI

**UMA SEQUÊNCIA DIDÁTICA DO GÊNERO POEMA: DESAFIOS E
POSSIBILIDADES PARA LETRAMENTO LITERÁRIO**

Esta dissertação foi julgada adequada para a obtenção do Título de Mestre em Letras e aprovada em sua forma final - Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Letras, Nível de Mestrado Profissional (Profletras), da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Carmen Teresinha Baumgärtner
Orientadora (Unioeste – Profletras - Cascavel)

Profª Drª. Lilian Cristina BusatoRitter
1º membro titular (UEM - Maringá)

Profª Drª Terezinha da Conceição Costa-Hübes
2º membro titular (Unioeste – Profletras - Cascavel)

Profº Drº Antonio Donizeti da Cruz
1º membro suplente (Unioeste – Cascavel)

Profª Drª Greice da Silva Castela
2º membro suplente (Unioeste – Profletras - Cascavel)

Cascavel, julho de 2015.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G798s

Grassi, Marilu

Uma sequência didática do gênero poema: desafios e possibilidades para o letramento literário. /Marilu Grassi.— Cascavel, 2015.
110 p.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Carmen Teresinha Baumgärtner

Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Letras

1. Sequência didática. 2. Gênero discursivo. 3. Poema. I. Baumgärtner, Carmen Teresinha. II. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. III. Título.

CDD 20.ed. 418

Ficha catalográfica elaborada por Helena Soterio Bejio – CRB 9^a/965

Com a ajuda de Deus.

Em nome de Jesus.

AGRADECIMENTOS

Em especial a Deus, pela força e pela fé, e por permitir a realização deste trabalho.

À Santíssima Maria, pelo milagre realizado em minha vida.

À minha orientadora Carmen Teresinha Baumgärtner, pela presença, paciência e contribuições dedicadas a mim e ao meu trabalho. A ela, minha sincera gratidão por me acompanhar neste trajeto.

Aos docentes do Programa de Mestrado Profissional em Letras (Profletras), que me mostraram o caminho para o conhecimento.

Aos meus pais, com todo o meu amor e afeto, pelo incondicional apoio em todos os momentos. Sou eternamente grata pela dedicação!

Aos meus irmãos, pela presença e apoio incondicional em todas as minhas batalhas. Tê-los como irmãos é tirar a sorte grande!

Aos meus filhinhos, Ícaro e Thales, que são a razão do meu viver. Amo vocês!

À colega Solange A. Medeiros, pela disponibilidade e pela troca de experiências que contribuíram significativamente para esta dissertação.

Aos alunos que participaram desta pesquisa, por terem concedido a ela o espaço necessário.

Ao Emerson Fulgêncio de Lima, pela tranquilidade que me proporcionou nesses últimos meses. Pessoa maravilhosa!

Às minhas amigas Fabiana Panini e Lucimara Zenatti, pela amizade e por acreditarem em mim. É muito bom tê-las como amigas!

À CAPES, pela bolsa concedida.

A todos e todas, meu muito obrigada por fazerem parte da minha vida e permitirem a realização desse sonho!

A poesia é conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de transformar o mundo, a atividade poética é revolucionária, é um método de liberação interior. A poesia revela este mundo; cria outro. Pão dos eleitos; alimento maldito. Isola; une. Convite à viagem; regresso à terra natal. Inspiração, respiração, exercício muscular. Súplica ao vazio. Diálogo com a ausência, é alimentada pelo tédio, pela angústia e pelo desespero. Oração, litania, epifania, presença. Exorcismo, conjuro, magia. Sublimação, compensação, condensação do inconsciente. Expressão histórica de raças, nações, classes. Nega a história; em seu seio resolvem-se todos os conflitos objetivos e o homem adquire, afinal, a consciência de ser algo mais que passagem. Experiência, sentimento, emoção, intuição, pensamento não-dirigido. Filha do acaso; fruto do cálculo. Arte de falar em forma superior, linguagem primitiva. Obediência às regras; criação de outras, imitação dos antigos, cópia do real, cópia de cópia da ideia. Loucura, êxtase, logos. Regresso à infância, coito, nostalgia do paraíso, do inferno, do limbo, Jogo, trabalho, atividade ascética. Confissão. Experiência inata. Visão, música, símbolo. Antologia: o poema é um caracol onde ressoa a música do mundo, e métrica e rimas são apenas correspondências, ecos, da harmonia universal. Ensino, moral, exemplo, revelação, dança, diálogo, monólogo. Voz do povo, língua dos escolhidos, palavra do solitário. Pura e impura, sagrada maldita, popular e minoritária, coletiva e pessoal, nua e vestida, falada, pintada, escrita, ostenta todas as faces, embora exista quem afirme que não tem nenhuma: o poema é uma máscara que oculta o vazio, bela prova da supérflua grandeza de toda obra humana!

(Paz, 1982,p.7)

GRASSI, Marilu. Uma sequência didática do gênero poema: desafios e possibilidades para o aperfeiçoamento do letramento literário. 2015.110fl. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade do oeste do Paraná – UNIOESTE, Cascavel.

RESUMO

A presente pesquisa, de natureza aplicada, investigou a aplicabilidade e as contribuições do procedimento Sequência Didática como recurso para se trabalhar a leitura do gênero discursivo poema, com vistas à promoção do letramento literário. Por meio de uma metodologia centrada na pesquisa-ação, são descritas e analisadas intervenções numa sala de aula, composta por alunos do 8º ano da rede estadual de um município do interior do Paraná/BR. A concepção bakhtiniana de gêneros do discurso e a proposta de sequência didática de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) entre outros, formam o referencial teórico de base. Foram utilizados como instrumento de coleta de dados a observação participante, auxiliada pelo diário de campo, videografações e depoimentos dos alunos participantes. Encontramos no paradigma qualitativo um caminho viável para o desenvolvimento desta pesquisa, orientada para a transformação de uma dada situação. A análise dos dados aponta para a importância da presença do mediador na formação do leitor, pois, além de contribuir para a interação entre texto e leitor, intensifica a motivação para a leitura e produção textual. Mostra também que a Sequência Didática pode ser uma metodologia eficiente para auxiliar os educadores na promoção do aperfeiçoamento do letramento literário, uma vez que houve mudanças positivas na conduta do aluno como interlocutor ativo do processo comunicativo. Por fim, a elaboração deste trabalho, na qualidade de pesquisa-ação, possibilitou que dialogássemos com teorias importantes para a nossa formação docente. Dessa forma, esperamos que os resultados possam colaborar para uma reflexão sobre possibilidades e melhorias no ensino da leitura de poemas em sala de aula.

PALAVRAS-CHAVE: Sequência Didática. Gênero Discursivo. Poema.

GRASSI, Marilu. A teaching sequence of the textual genre poem: challenges and possibilities for literary literacy. 2015.110fl.Dissertation (Masters' in Letters-Profletras) – State University of West Paraná. Cascavel.

ABSTRACT

This current study, of an applied nature, has investigated the applicability and the contributions of the teaching Sequence procedure as a resource to approach the reading of the discursive genre, poem, based on the promotion of the literary literacy. Through the methodology centered on action research, classroom interventions are described and analyzed, which are composed of 8th grade students of the of the public education system of a county of the countryside of Paraná / BR. The Bakhtin's conception of speech genres and the proposed teaching sequence Dolz, Noverraz and Schneuwly (2004) among others, form the basis of the theoretical reference. The observation of the participants has been used as instrument of collection, which has been supported by field report, videotaping, and students testimonials. We have found in the qualitative paradigm a viable way of development of this research, guided by the transformation of such situation. The data analysis points to the importance to the presence of the mediator on the training process of the reader, because, besides contributing to the interaction between the text and the reader, it intensifies the motivation to the reading, as well as to the textual production. It also shows that teaching sequence (TS) may be an effective methodology to support the educators on providing training to the literary literacy, once there has been positive changes on the behavior of the student as active interlocutor of the communicative process. Finally, the elaboration of this work, while action research allowed us to dialogue with important theories to our teacher training. So that, we expect that the results obtained here may collaborate to a thinking about the possibilities and improvements on the reading teaching of poems in the classroom.

KEY-WORDS: Teaching Sequence. Discursive Genre. Poem.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Características do gênero discursivo poema	32
---	----

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Esquema da sequência didática	45
Figura 2 - O plano de ação.....	79
Figura 3- Pesquisa na biblioteca	82
Figura 4 - Confeção do mural	86
Figura 5- Caixas poéticas	89
Figura 6 - Os versos escolhidos	89
Figura 7 - A autora do poema.....	97
Figura 8 - A decoração.....	99
Figura 9 - O painel.....	99
Figura 10 - Nossos declamadores.....	100

LISTA DE ABREVIATURAS

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

DCE - Diretrizes Curriculares Estaduais

SD - Sequência Didática

LP- Língua Portuguesa

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 ARCABOUÇO TEÓRICO	15
1.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO	15
1.1.1 Gêneros discursivos	18
1.2 LETRAMENTO	22
1.2.1 Letramento literário	26
1.3 A OPÇÃO PELO POEMA.....	31
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	36
2.1 A NATUREZA DA PESQUISA	36
2.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA	40
2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA	41
3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA	44
3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA – UMA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA.....	44
3.2 APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA	48
4 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO	73
4.1 CONVERSA INICIAL.....	74
4.2 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO.....	78
4.3 PRODUÇÃO INICIAL	79
4.4 MÓDULOS	81
4.4.1 Módulo I.....	82
4.4.2 Módulo II.....	90
4.4.3 Módulo III.....	92
4.5 PRODUÇÃO FINAL	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS	103
REFERÊNCIAS	106

INTRODUÇÃO

Esta dissertação insere-se no Programa de Pós - Graduação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), a qual se vincula ao programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS). O programa de Mestrado Profissional em Letras objetiva qualificar os mestrandos/docentes para proporcionar melhora na qualidade do ensino de nível fundamental, com vistas a efetivar o aumento da proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e escrita. O trabalho desenvolveu-se na linha de pesquisa *leitura e produção textual, diversidade social e práticas docentes*, tendo como enfoque o ensino e a aprendizagem escolar da Língua Portuguesa, pautado na concepção sociointeracionista da linguagem.

O foco de intervenção é um trabalho didático fundamentado nos gêneros discursivos conforme orientação dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN BRASIL, 1997; 1998), do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD, 2003) e das Diretrizes Curriculares Estaduais – DCE, de ora em diante - (PARANÁ, 2008), na perspectiva de contribuir para a promoção da leitura e do letramento literário de um grupo de educandos de uma escola pública do município de Foz do Iguaçu do estado do Paraná.

Acreditamos que os gêneros do discurso, quando não trabalhados de forma artificial, constituem-se no melhor instrumento pedagógico no desenvolvimento e apropriação da língua. Apropriar-se de diferentes gêneros como habilidade de uso da língua falada e escrita é essencial para o desenvolvimento do letramento.

O trabalho didático foi organizado por meio do gênero discursivo poema, considerando-se o procedimento de Sequência Didática (SD)¹, termo cunhado por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), entendendo que, por meio dela, poderíamos atingir o propósito mencionado.

O objetivo geral desta pesquisa foi investigar as contribuições de uma Sequência Didática com foco no gênero discursivo poema para o letramento literário de alunos do 8º ano do Ensino Fundamental.

Os objetivos específicos foram:

¹O procedimento sequência didática é discutido mais detalhadamente no referencial teórico deste estudo.

- 1) Elaborar e aplicar uma Sequência Didática (SD), em um 8º ano do Ensino Fundamental da rede pública estadual de ensino de Foz do Iguaçu/ PR, conforme proposição de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).
- 2) Analisar o percurso e os resultados do trabalho com a SD no contexto em pauta.
- 3) Avaliar se e como o trabalho com a SD contribuiu para o letramento literário dos alunos participantes da pesquisa.

Este trabalho fundamentou-se nos estudos de Bakhtin (2003) e do Círculo sobre linguagem, língua e interação, e em Bakhtin (2003) sobre gêneros discursivos. Para a realização do aporte teórico referente à Sequência Didática, conforme dito anteriormente, recorreremos aos trabalhos de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004).

Quando é proposto um trabalho na perspectiva do desenvolvimento do letramento literário, é necessário direcionar a prática no sentido de não só proporcionar aos educandos habilidades de ler os gêneros da esfera literária, mas também de poder, diante deles, construir novos significados, apontando caminhos acerca da interpretação do mundo, vivenciados por escritor e leitor.

A escolha pelo letramento literário deu-se pelo interesse de aperfeiçoar um projeto de leitura desenvolvido em uma escola estadual do município de Foz do Iguaçu com alunos do Ensino Fundamental. O desenvolvimento desse projeto trouxe avanços nas práticas de leitura, comprovados pela melhora dos resultados obtidos na Prova Brasil e nos índices do IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica-, e conquistou leitores, porém faltava-nos conhecimento teórico e preparação didático-pedagógica que possibilitassem uma relação entre a teoria e a prática.

No final de todo ano letivo, o projeto encerrava-se com um recital de poemas apresentado à comunidade. Tal evento ofertava uma oportunidade para os educandos interagirem com o discurso literário e acabava despertando grande interesse dos alunos pelo gênero discursivo poema. Diante desse interesse, propusemos, nesta pesquisa, um trabalho sistemático com poemas, adotando questões de ensino e de aprendizagem que contemplassem o domínio da produção e da leitura de textos desse gênero e o conceito de letramento e letramento literário.

A metodologia adotada apoiou-se na pesquisa-ação como método de pesquisa, uma vez que articulou produção de conhecimento com a ação educativa, e houve a preocupação em intervir na própria sala de aula. O enfoque foi qualitativo,

pois objetivamos compreender os significados dos fatos sem que houvesse a necessidade de quantificar dados. O método de abordagem foi o de base etnográfica, visto que nos propusemos a pensar o ensino e a aprendizagem em um dado contexto cultural. Como o PROFLETRAS prevê uma intervenção pedagógica, a pesquisa constituiu-se como aplicada, pois enfocou problemas concretos e pretendeu contribuir para uma reflexão sobre possibilidades de melhoria no ensino. Os dados de pesquisa foram produzidos por meio de anotações em diário de campo, depoimento escrito dos alunos participantes, gravações de aulas em áudio-vídeo.

Organizamos nosso trabalho em cinco partes. No capítulo 1, **Arcabouço Teórico**, apresentamos os pressupostos teóricos que fundamentaram esta pesquisa. Inicialmente, sob a perspectiva teórica bakhtiniana, buscamos caracterizar a linguagem como forma de interação social que se estabelece entre indivíduos socialmente organizados e inseridos numa situação concreta de comunicação. Ainda neste capítulo, partindo da premissa de que o uso social da leitura e da escrita é fundamental para que a pessoa consiga interagir de forma plena, trouxemos reflexões sobre a importância do letramento e do letramento literário. Finalizamos esse capítulo com uma discussão acerca da estrutura composicional do gênero poema e sua relevância no aperfeiçoamento da leitura e da escrita.

Já no capítulo 2, **Considerações Metodológicas**, apresentamos o percurso metodológico através da descrição da pesquisa-ação como método de pesquisa. Ressaltamos não só a construção do objeto desta pesquisa, mas também o processo de escolha, elaboração e aplicação do instrumento de geração de dados. Além disso, apresentamos as características do ambiente em que ocorreu a pesquisa e os perfis dos alunos participantes.

Em seguida, no capítulo 3, **Sequência Didática**, descrevemos o procedimento da Sequência Didática e apresentamos o exemplar do material elaborado e utilizado no projeto de intervenção.

No capítulo 4, **Descrição das oficinas, Análise e Interpretação**, apresentamos a discussão e análise dos dados a partir das atividades realizadas e das informações produzidas pelos instrumentos de geração de dados.

Nas **Considerações Finais**, concluindo o percurso metodológico e analítico de exploração do corpus da pesquisa, tecemos nossas conclusões sobre os resultados obtidos a partir da análise dos dados.

1 ARCABOUÇO TEÓRICO

O referencial teórico que fundamenta este trabalho passa, primeiramente, por uma abordagem sobre a noção de linguagem, interação verbal, dialogismo e gêneros discursivos na perspectiva de Bakhtin. Em seguida, apresenta algumas considerações sobre letramento e letramento literário. Esses conceitos oferecem maior possibilidade de compreensão e de visualização da língua como ferramenta interativa. Por último, explicamos a opção pela escolha do gênero discursivo poema.

1.1 CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM COMO INTERAÇÃO

Embarcar na corrente do pensamento de Bakhtin requer, assim, nos seus próprios termos, uma forma de pensar incontestavelmente dialógica (SOUZA, 1994, p.104).

Os princípios teóricos que norteiam este trabalho estão pautados na perspectiva discursiva e interacional da linguagem sustentados pelo pensamento bakhtiniano. A concepção de linguagem assumida é fundamental, pois ela estabelece não só a prática pedagógica, como as metodologias adotadas. Compartilhamos com o pensamento de Geraldi, segundo o qual “uma diferente concepção de linguagem constrói não só uma nova metodologia, mas principalmente um “novo conteúdo” de ensino” (GERALDI, 2003, p. 45). (grifos do autor)

Bakhtin (2003) concebe a linguagem como forma de interação social que se estabelece entre indivíduos socialmente organizados e inseridos numa situação concreta de comunicação. A linguagem, segundo ele, é a única possibilidade de socialização, é unidade que compõe o sujeito. Os Parâmetros Curriculares Nacionais pontuam que “[...] é pelas atividades de linguagem que o homem se constitui sujeito, só por intermédio delas é que tem condições de refletir sobre si mesmo.” (BRASIL, 2006, p. 24). Destarte, é por meio da linguagem que o homem compreende o contexto social em que está inserido.

A verdadeira substância da língua, na concepção bakhtiniana, é constituída pelo fenômeno da interação verbal entre os falantes. A língua se concretiza a partir das situações. De acordo com Geraldi (2003), a linguagem não serve apenas para transmitir informações, mas para possibilitar ao locutor agir sobre o seu interlocutor e sobre o mundo, construindo vínculos que não existiam. Desse modo, entendemos que a linguagem é um instrumento semiótico usado para a comunicação e para a ação entre as pessoas enunciativas constituídas por dois ou mais indivíduos socialmente organizados.

As palavras de Geraldi nos ajudam a compreender a afirmação de Bakhtin de que a interação é que dá substância à língua (BAKHTIN, 1997). Para o autor russo, o que importa é o caráter interacional, enunciativo do discurso, e não os aspectos formais da língua. Ele afirma que a língua está sempre a serviço de um locutor que a usa numa determinada condição de enunciação em que a palavra, o signo, está de acordo com a situação social estabelecida concretamente. O estudo da linguagem, nessa perspectiva, considera sempre a produção de sentido num dado contexto em que sujeito e linguagem estão, irrevogavelmente, atrelados. (LIMA, 2012, p. 174).

Tomando-se como ponto de reflexão o fato de que o ser humano vive em sociedade, e concebendo-se a linguagem como forma de socialização, podemos entendê-la como essencialmente dialógica, conforme propõe Bakhtin. Para ele, todos os enunciados no processo de comunicação são dialógicos, isto é, nenhum texto seria inteiramente original, ele sempre dialoga com um texto anterior, carregando suas marcas.

O homem, para Bakhtin, constrói-se à medida que vai ao encontro do outro: “cedo ou tarde, o que foi ouvido e compreendido de modo ativo encontrará eco no discurso ou no comportamento subsequente do ouvinte” (BAKHTIN, 2003, p. 292). O mundo é transpassado por relações dialógicas, em que o outro é fundamental na construção de nossa identidade, sendo a palavra o território comum entre locutor e interlocutor. Sobre esse assunto, o autor explica:

Na realidade, toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do ouvinte. Toda palavra serve de expressão de um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (BAKHTIN, 1997, p. 113).

Entretanto, o sentido da palavra, na concepção bakhtiniana, não existe em si mesmo, ela é elaborada na enunciação concreta e única que se dá a partir da interação verbal através das enunciações.

O fenômeno da interação verbal envolve duas ou mais pessoas que interagem por perguntas e respostas, mesmo sem a presença do outro. Nas enunciações, o discurso social é ininterrupto. Os interlocutores sociais têm sempre um horizonte social e uma audiência que configuram as trocas verbais de acordo com as diversas esferas da prática e que delimitam 'o que' e o 'como' pode ser dito; assim a significação carrega as marcas das condições sociais.

Nesse sentido, Fiorin (2006, p.19) afirma que "todos os enunciados, no processo de comunicação, independente de sua dimensão, são dialógicos". Para ele, a palavra possui uma dialogização interna, uma vez que, nela, se faz presente a palavra de outros, ou seja, todo discurso é, inevitavelmente, ocupado, atravessado, pelo discurso alheio.

Esse encontro de vozes sociais produz resultados de polifonia, que é quando essas vozes se deixam ouvir. Para Bakhtin, a polifonia é o elemento fundamental de toda a enunciação, pois em um mesmo texto, se revelam inúmeras vozes. Nesse sentido, o texto é concebido "[...] como um 'tecido de muitas vozes', ou de muitos textos ou discursos que se entrecruzam, se completam, respondem umas às outras ou polemizam entre si no *interior* do texto". (BARROS, 1999, p. 34) (grifo da autora).

Para Bezerra (2005, p. 193), Bakhtin não restringe uma função secundária ao autor no processo da polifonia, pois "o que caracteriza a polifonia é a posição do autor como regente do grande coro de vozes que participam do processo dialógico".

Quando trabalhamos nessa concepção de linguagem, é necessário mostrar ao aluno o papel que o outro assume na relação dialógica. A sala de aula deve se configurar em um lugar em que o educando tenha palavra, e que ela possa encontrar ecos em seu próprio discurso e no discurso do outro.

1.1.1 Gêneros discursivos

O que tem esse termo [gênero] e área de estudos que ele representa para atrair tanta atenção? O que lhe permite agrupar sobre o mesmo guarda-chuva terminológico críticos literários, retóricos, sociólogos, cientistas cognitivistas, especialistas em tradução automática, linguistas computacionais e analista do discurso, especialistas em Inglês para Fins Específicos e professores de língua? O que é isso que nos permite reunir sob o mesmo rótulo publicitários, especialistas em comunicação empresarial e defensores do inglês Simplificado? (CANDLIN, 1993, p. 46).

A tese do dialogismo manifesta-se em torno do tratamento dos gêneros do discurso. Bakhtin (2003) considera o enunciado como unidade de comunicação verbal, e o gênero discursivo como tipos relativamente estáveis de enunciados, referindo-se a formas de comunicação social materializadas em textos que circulam em nossa sociedade, presentes no nosso dia a dia.

Os gêneros se organizam com base nas finalidades e intenções do locutor. As diversas esferas de comunicação produzem diferentes enunciados, os quais são considerados como unidade real da comunicação verbal, visto que são unidades concretas do discurso. Eles são determinados por suas condições específicas e por seus objetivos (BAKHTIN, 2003).

Bakhtin considera os enunciados como produtos de interação social em uma dada comunidade linguística, e, por serem relativamente estáveis, são formas de dizer que não precisam ser inventadas a cada vez que nos comunicamos, estão a nossa disposição, e circulam nos diferentes meios e esferas da atividade humana. Bakhtin (2003, p. 302) afirma que “se não existissem os gêneros do discurso e se não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo da fala, se tivéssemos de construir cada um de nossos enunciados, a comunicação verbal seria quase impossível.”

Para alcançarmos sucesso em nossa comunicação nos diversos campos da atividade humana, é fundamental escolhermos os meios adequados, de modo que a composição do nosso enunciado atinja a finalidade almejada. Por isso, segundo Bakhtin (2003):

Aprender a falar significa aprender a construir enunciados [...]. Os gêneros do discurso organizam o nosso discurso quase da mesma

forma que o organizam as formas gramaticais (sintáticas). Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala (BAKHTIN, 2003, p. 302).

Para haver uma melhor circulação nas inúmeras esferas de comunicação, considerando que qualquer interação entre interlocutores organiza-se por meio dos gêneros discursivos, a apropriação deles é fundamental. Eles são ferramentas que, além de ampliar a competência linguística e discursiva dos alunos na produção e na compreensão de textos adequados à esfera de circulação, propiciam formas de participação na sociedade. Marcuschi, apoiado nas ideias de Bakhtin, nos diz:

Desde que nos constituímos como seres sociais, nos achamos envolvidos em uma máquina sociodiscursiva. E um dos instrumentos mais poderosos dessa máquina são os gêneros textuais, sendo que seus domínios e manipulação dependem boa parte da forma de nossa inserção social e de nosso poder social (MARCUSCHI, 2008, p. 162).

É comum encontrar pessoas com muita dificuldade para se comunicar oralmente ou por meio da escrita em algumas situações de interação verbal. Esse fator pode representar alguns obstáculos e levá-las à exclusão social. O domínio dos gêneros discursivos nas diversas esferas sociais é fundamental, e a escola não pode se abster dessa responsabilidade.

Para Bakhtin (2003):

Quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos neles a nossa individualidade (onde isso é possível e necessário), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação; em suma, realizamos de modo mais acabado o nosso livre projeto de discurso. (BAKHTIN, 2003. p. 285).

Bakhtin (2003) diferencia os gêneros entre primários e secundários. Essa diferenciação, para ele, é importante, pois a natureza de cada enunciado deve ser definida pela análise dessas duas espécies de gêneros, pelo fato de que, se

considerássemos apenas os gêneros primários, teríamos uma simplificação demasiada da linguagem.

Os gêneros primários são textos da linguagem cotidiana que, numa situação discursiva, podem ser controlados diretamente. Eles aparecem em circunstâncias de uma comunicação verbal espontânea (BAKHTIN, 2003) e possuem relação direta com a realidade. Alguns dos gêneros primários são: a linguagem cotidiana, a familiar, etc. Já os gêneros secundários são os mais complexos, aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural mais evoluída, personificam-se, principalmente, pela escrita, e exigem uma linguagem mais oficializada. Esses gêneros, como por exemplo – o romance, o teatro, o discurso científico ideológico – caracterizam-se pelas formas padronizadas de organização do discurso.

Segundo Bakhtin (1997), os gêneros secundários, muitas vezes, absorvem e transmitem os gêneros primários em virtude de situações mais complexas de enunciação. A interação cotidiana em sala de aula, que está mais ligada aos gêneros primários, pode invocar formas composicionais e marcas linguísticas mais próximas dos gêneros secundários, e assim formar o aluno para situações de circulação em esferas de comunicação pública, uma vez que a escola é um lugar social destinado à construção da escrita e de muitos gêneros secundários, tanto orais como escritos.

Os contatos entre gêneros primários e secundários, de acordo com Machado (2010), modificam esses gêneros e os complementam. Por exemplo, um diálogo pode deixar de estar apenas no contexto de comunicação e se transformar em um texto artístico.

Nessa direção, Carvalho (2001) declara:

Não é absurdo dizer que os gêneros primários são instrumentos de criação dos gêneros secundários. Daí, podem-se apontar as características dos gêneros textuais: são formas-padrão de um enunciado que possuem conteúdo, uma estruturação específica e mutável a partir das relações estabelecidas entre os interlocutores; do mesmo modo, um estilo ou certa configuração de unidades linguísticas (CARVALHO, 2001, p.2).

Os diversos gêneros que circulam em nossa sociedade ganharam espaço na escola desde que foi percebida a necessidade de se pensar o texto situado em um determinado contexto de produção, não apenas como pretexto para o ensino de

estruturas gramaticais. Políticas educacionais como os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN BRASIL, 1997,1998) e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE-PARANÁ, 2008) apresentam propostas de ensino e aprendizagem de línguas norteadas pelos gêneros discursivos.

Os PCNs ressaltam que, no processo de ensino e aprendizagem da língua materna, deve-se proporcionar aos educandos condições para interagirem de forma eficiente em diferentes atividades discursivas. Por essa razão, salienta-se:

No processo de ensino e aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental espera-se que o aluno amplie o domínio ativo do discurso nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p. 32).

As DCEs afirmam que o aprimoramento da competência sócio-comunicativa do aluno acontecerá com maior propriedade se lhe for dado conhecer, nas práticas de leitura, escrita e oralidade, o caráter dinâmico dos gêneros discursivos. Assim, é “[...] tarefa da escola possibilitar que seus alunos participem de diferentes práticas sociais que utilizem a leitura, a escrita e a oralidade, com a finalidade de inseri-los nas diversas esferas de interação”.(PARANÁ, 2008, p. 48).

Entretanto, as atividades de linguagem na escola não podem ser reduzidas apenas à leitura e escrita de textos, mas devem proporcionar a oportunidade de atuar discursivamente, em uso real, comunicativo e interativo, nas diversas esferas sociais.

A escola é uma extensão das relações sociais em que se movem e se constituem os sujeitos. O trabalho com os gêneros discursivos pode ser um instrumento de transformação dos conhecimentos. Portanto, há necessidade de um estudo sistematizado de determinados gêneros, conforme proposta teórico-metodológica da Sequência Didática (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWL, 2004).

Com esse pressuposto, e considerando a existência de gêneros primários e secundários, o que caberia à escola ensinar? Dolz e Schneuwly (2004) consideram que, a priori, o trabalho com gêneros discursivos secundários gera conflitos, uma vez que não estão vinculados à necessidade imediata do aluno. Concordando com os autores suíços, destacamos que o trabalho com o gênero poema, em pauta nesta dissertação, não é tarefa fácil, pois ele não está diretamente ligado ao cotidiano do

aluno e apresenta um formato de leitura que foge da padronização. Porém, os autores salientam que “o trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente, sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos; e sobre gêneros públicos e não privados [...]” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 83).

Introduzir o poema enquanto gênero na sala de aula é fundamental, pois, ele permite, por meio de linguagem figurada (metáforas, metonímias, hipérboles, eufemismos, antíteses etc.), a formação de leitores que possuem uma visão mais sensível da língua (BACK; BORTTOLI; CIPRIANO, 2013).

Feitas essas considerações sobre gêneros de discurso na perspectiva interacionista de linguagem, a seguir abordamos a questão do letramento e do letramento literário, porque entendemos que uma proposta de ensino com foco na leitura de poemas deve ser construída com base nas práticas sociais em que a leitura e a declamação de poemas estejam presentes.

1.2 LETRAMENTO

Letramento não é um gancho
Em que se pendura cada som enunciado,
Não é treinamento repetitivo
De uma habilidade,
Nem um martelo
Quebrando blocos de gramática.
[...]
Letramento é, sobretudo,
Um mapa do coração do homem,
Um mapa de quem você é,
E de tudo que pode ser
(CHONG, 1996 apud SOARES, 2004, p.40).

A escola é a instância que tem a função mediadora de promover os indivíduos à aquisição da leitura e da escrita. Se considerarmos que, nas últimas décadas, uma quantidade enorme de informação é produzida a cada momento, o uso social da leitura e da escrita torna-se essencial para o indivíduo inserir-se política e culturalmente na sociedade.

Fazemos parte de uma sociedade letrada, em que a leitura e a escrita estão presentes em todos os níveis educacionais e sociais. A alfabetização, concebida como mera aquisição da técnica ou habilidade de leitura e escrita, não atende mais à demanda da sociedade, pois, embora necessário, o conhecimento das letras não é suficiente para uso competente da língua escrita. Ser alfabetizado não significa que o indivíduo domine as habilidades de leitura e escrita e possa participar ativamente de situações de comunicação que lhe são solicitadas. Neste enfoque de reflexão, em meados da década de 1980, surge o termo “letramento”, ampliando o sentido que, tradicionalmente, se conhecia por alfabetização. Mortatti (2007) explica:

Os primeiros registros de uso do termo “letramento” no Brasil são creditados a: Mary Kato (1986), que o utiliza para salientar aspectos de ordem psicolinguística envolvidos na aprendizagem da linguagem, em especial sua aprendizagem escolar, por parte de crianças, e Leda Tfouni (1988), que estabelece um sentido para o termo, centrado nas práticas sociais de leitura e escrita e nas mudanças por elas geradas numa sociedade quando esta se torna letrada. Mas o termo passou a ser usado mais sistemática e extensivamente na década de 1990, a partir de publicações de Tfouni (1995), Kleiman (1995) e Soares (1995) (MORTATTI, 2007,p.160).

Soares (2004) afirma que o letramento surgiu da necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as normas do ler e escrever, resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Para a autora, houve um momento que os termos analfabetizado e alfabetizado não eram mais suficientes para definir pessoas que haviam se apropriado da leitura e escrita, contudo, não conseguiam utilizar tais saberes para produzir uma carta, um ofício ou um simples bilhete. Destarte, o termo letramento surgiu em meio ao campo semântico das palavras alfabetização, alfabetizar, analfabetismo e analfabeto.

A preocupação com o analfabetismo funcional levou a almejar o letramento em vez da alfabetização. A UNESCO define analfabeto funcional como toda pessoa que sabe escrever seu próprio nome, assim como lê e escreve frases simples e efetua cálculos básicos, porém é incapaz de interpretar o que lê e de usar a leitura e a escrita em atividades cotidianas, impossibilitando, desse modo, seu desenvolvimento pessoal e profissional. Ou seja, o analfabeto funcional não consegue extrair o sentido das palavras, nem colocar ideias no papel por meio da escrita.

Soares (1998, p.72) explica que “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”. Ela define alfabetização como ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. E letramento como o resultado da ação de ensinar ou aprender a ler e escrever, ou seja, o estado ou condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita.

Destarte, a definição de indivíduo letrado significa que houve a apropriação da leitura e da escrita, mas, sobretudo, que essa pessoa consegue interagir de forma plena com os diversos gêneros discursivos que circulam na sociedade. Assim:

Uma criança alfabetizada é uma criança que sabe ler e escrever; uma criança letrada (tomando este adjetivo no campo semântico de letramento e de letrar, e não com o sentido que tem tradicionalmente na língua, este dicionarizado) é uma criança que tem o hábito, as habilidades e até mesmo o prazer de leitura e de escrita de diferentes gêneros de textos, em diferentes suportes ou portadores, em diferentes contextos e circunstâncias. (SOARES, 2004, p.52).

Quando trabalhamos com a perspectiva do letramento, consideramos que letrar é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto em que leitura e escrita tenham sentido. É preparar o aluno para a realidade na qual está inserido, e perceber que, na medida em que ele vai se envolvendo em práticas de letramento, vai construindo um novo olhar e transformando seu papel social. Soares (2004) acredita que:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural - não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu lugar social, seu modo de viver na sociedade, sua inserção na cultura - sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente (SOARES, 2004, p. 37).

Por isso, o letramento possibilita inserir o indivíduo na cultura escrita, dando-lhe condições de responder às demandas da sociedade, de agir sobre o mundo para transformá-lo, de buscar sua liberdade e perceber as ideologias nos discursos.

Para Tfouni, “enquanto a alfabetização ocupa-se da aquisição da escrita por um indivíduo, ou grupo de indivíduos, o letramento focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição de um sistema escrito por uma sociedade” (1995, p. 20).

Segundo essa autora, a alfabetização significa a aprendizagem do código escrito, enquanto o letramento considera os impactos que a aprendizagem da leitura e da escrita tem em uma sociedade.

Corroboramos com Magda Soares quando diz que “o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e escrever no contexto das práticas sociais da leitura e escrita, de forma que o indivíduo se torne ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado” (SOARES, 2004, p.47). Na sociedade atual, que é permeada pela cultura escrita, é fundamental que os indivíduos saibam como produzir, entendam as mensagens e, principalmente, possam viver em um ambiente onde ler e escrever sejam práticas comuns.

Facilitar a disposição de uma vasta gama de materiais de leitura para os educando é importante, pois o nível de letramento pode ser ampliado na medida em que o indivíduo se depara com distintos tipos de leituras, tais como: “literatura, livros didáticos, obras técnicas, dicionários, listas, enciclopédias, quadros de horários, cartas formais e informais, rótulos, cardápios, sinais de trânsito, sinalização urbana, receitas” (SOARES, 2004, p.69).

Segundo Kleiman (2006), será por meio dessa interação que os educandos conseguirão efetivar sua aprendizagem, independente da faixa etária em que se encontrem e/ou da série e modalidade de ensino em que estejam inseridos. No que se refere à apropriação dos processos de linguagem, verifica-se que, conforme a aprendizagem é construída, os educandos passam a participar de forma mais ativa na sociedade letrada.

Nos referenciais teóricos publicados por Kleiman (2006) e Soares (2004) observamos que ambas concordam que a escola é a instituição de maior representatividade para a construção do letramento, entretanto, o que constatamos é que muitos educadores preocupam-se apenas em alfabetizar o aluno, em lugar de torná-lo letrado, possibilitando, dessa forma, apenas que o aluno se aproprie dos códigos para construir as competências que lhes permitirão ler e escrever, mas se esquecendo de motivá-los a trazer tais habilidades para seu cotidiano, tanto no lar como na escola. No que se refere ao trabalho do professor em prol do letramento, Justo e Rubio (2013) fazem a seguinte afirmação:

Cabe aos professores transformar o aluno alfabetizado em uma pessoa letrada e isso se dá através de incentivos variados, no que diz respeito a diversos tipos de leituras, utilização de exercícios de

interpretação e compreensão, além de vários outros tipos de ferramentas como revistas, jornais, internet, etc... O processo de ensino-aprendizagem de leitura e de escrita na escola não pode ser configurado como um mundo à parte e não ter a finalidade de preparar o sujeito para a realidade na qual se insere. Então, podemos dizer que, ensinar na perspectiva do letramento significa não somente levar o aluno a ser um analista de sua língua, mas, sobretudo um usuário consciente de que cada habilidade linguística tem um espaço específico de uso, ocorre de forma diferenciada e deve estar adequada à situação de comunicação (JUSTO; RUBIO, 2013, p.6).

À medida que a pessoa se torna letrada, adquire as estruturas intelectuais e os saberes necessários para ressignificar seu cotidiano, podendo, inclusive, participar de avanços tecnológicos significativos. Portanto, é imprescindível repensar o papel social da escola, pois o letramento possibilita que o indivíduo modifique suas condições iniciais, saciando expectativas sócio-econômicas e culturais da sociedade. Para isso, é importante que os professores sejam letrados em sua área. Silva (1998) afirma:

Os professores precisam desenvolver uma intimidade com os textos utilizados junto a seus alunos e possuir justificativas claras para a sua adoção. E mais: precisam conhecer a sua origem histórica e situá-los dentro de uma tipologia. Essa intimidade e esse conhecimento exigem que os professores se situem na condição de leitores, pois sem o testemunho vivo de convivência com os textos ao nível da docência não existe como alimentar a leitura junto aos alunos (SILVA,1998, p.65).

Assim, para que haja um ensino de qualidade, é necessário que nós, professores, compreendamos o nosso papel social na construção de eventos de letramento, pois somos mediadores entre os alunos e o objeto de conhecimento. É grande a nossa responsabilidade em propiciar um maior grau de letramento aos nossos alunos, uma vez que possibilitará melhores condições de inserirem-se plenamente na sociedade, garantindo o pleno direito do exercício da cidadania.

1.2.1 Letramento literário

Se, por não ser que de excesso de socialismo ou barbárie, todas as nossas disciplinas devessem ser expulsas do ensino, exceto uma, é

a disciplina literária que devia ser salva, pois todas as outras ciências estão presentes no monumento literário. (BARTHES, 1980, p.25).

Formar os alunos como cidadãos da cultura-escrita é uma das principais finalidades educativas da escola. A leitura literária exerce um papel preponderante na conquista do domínio da capacidade da leitura e escrita. Lajolo enfatiza também a importância da leitura literária no currículo escolar:

É a literatura, como linguagem e como instituição, que se confiam os diferentes imaginários, as diferentes sensibilidades, valores e comportamentos através dos quais uma sociedade expressa e discute, simbolicamente, seus impasses, seus desejos, suas utopias. Por isso, a literatura é importante no currículo escolar. O cidadão para exercer, plenamente sua cidadania, precisa apossar-se da linguagem literária, alfabetizar-se nela, tornar-se seu usuário competente, mesmo que nunca vá escrever um livro: mas porque precisa ler muitos (LAJOLO, 2002, p.106)

Mas, o que significa ser um leitor competente? Para Colomer (2007), o leitor competente não é aquele que possui conhecimentos informativos sobre a literatura, nem tampouco alguém que tenha adquirido um aparato instrumental adequado para uma análise textual própria da função de um leitor profissional especializado, mas é alguém que sabe construir sentido nas obras lidas.

A leitura literária é, sem dúvida, um dos mais importantes instrumentos na formação do leitor, pois, além de permitir o aumento do conhecimento de mundo, possibilita fruição e prazer. Paulino (2004) afirma que formar um leitor literário significa ajudar a constituir um sujeito que saiba fazer suas escolhas sobre leitura, que reconheça construções e significações de cunho artístico, e que use de estratégias de leitura que sejam adequadas aos textos literários e aceite o pacto ficcional proposto, reconhecendo marcas linguísticas de subjetividade, intertextualidade e interdiscursividade.

Uma vez que entendemos a necessidade de letrar os alunos e não apenas alfabetizar, trazemos essa valorização às práticas sociais de leitura e escrita também para o ensino da Literatura. Diante dessa necessidade, estabelece-se a pertinência do sintagma Letramento Literário. Sobre esse assunto, Zappone (2008) considera:

Para a apropriação do conceito e letramento aos estudos literários, estabelecemos a pertinência do sintagma letramento literário, sendo esse compreendido como o conjunto de práticas sociais que usam a escrita ficcional ou escrita literária enquanto sistema simbólico e

enquanto tecnologia em contextos específicos e para objetivos específicos (ZAPPONE, 2008, p.31).

O trabalho com um conjunto de práticas sociais que utilizam a escrita literária é requisito na conquista do letramento literário. Segundo Filipouski (2006), por meio do desenvolvimento do letramento literário, aprimora-se a capacidade de pensar e agir do leitor. Nessa direção, Coelho aponta:

A escola é, hoje, o espaço privilegiado, em que deverão ser lançadas as bases para a formação do indivíduo. E, nesse espaço, privilegiamos os estudos literários, pois, de maneira mais abrangente do que quaisquer outros, eles estimulam o exercício da mente; a percepção do real em suas múltiplas significações; a consciência do eu em relação ao outro; a leitura do mundo em seus vários níveis e, principalmente, dinamizam o estudo e conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente, condição para a plena realidade do ser (COELHO, 2000, p.20).

O letramento literário auxilia professor e aluno a não só a ler e interpretar literatura, mas também a desenvolver a leitura e escrita como um processo de significação e apropriação da literatura. Porém, para que isso aconteça, é necessário haver atividades significativas norteadas pela leitura de um texto, em que se promova a interação texto/leitor, discussão e produção de um saber relevante. Com essa direção, o leitor poderá encontrar sentidos e atribuir significados no mundo onde vive, favorecendo sua autonomia nas práticas sociais de leitura. A literatura proporciona a participação ativa do sujeito como leitor analítico, reflexivo, com potencial para formular suas próprias interpretações.

Diante dessa reflexão, o professor, como mediador entre o texto literário e os educandos, deve traçar os caminhos que os educandos devem percorrer, precisa levá-los a compreender, dialogar e discutir com aquilo que leram, estabelecer uma relação de troca, uma experiência que os leve a questionar e tecer novas concepções acerca da leitura realizada. E, nesse sentido, Jean Paul afirma que:

Se a literatura é verdadeiramente um patrimônio é, antes de mais nada, um patrimônio de debates, de trabalho interpretativo e propósito da pessoa humana, de sua sociabilidade, da diversidade sociocultural, e das possibilidades do uso da língua (Jean Paul, apud COLOMER, 2007, p. 27)

De posse desse patrimônio, os educandos apropriam-se dos mecanismos da linguagem, tornando-se leitores mais competentes no uso da língua, podendo exercer melhor seus direitos como cidadãos, e se beneficiar da produção cultural. Colomer (2007) também acredita que o contato com a literatura leva as crianças a interiorizar os modelos do discurso, as palavras ou formas sintáticas presentes nos textos que leem.

O texto literário, por sua riqueza de elementos culturais, permite a integração com outros aprendizados, com os conhecimentos sociais, filosóficos, éticos, históricos, artístico e, principalmente, com os linguísticos. Para Leadhy-Dios (2004), a literatura, por se tratar de uma disciplina sustentada por um triângulo interdisciplinar composto da combinação assimétrica de estudos da língua, estudos culturais e estudos sociais, é fundamental no processo de educar sujeitos sociais. Antônio Cândido define literatura como:

O processo que confirma no homem aqueles traços que reputamos essenciais, como o exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a percepção da complexidade do mundo e dos seres, o cultivo do humor (CANDIDO, 2004, p.180).

Consoante às palavras de Cândido, entendemos que o texto literário proporciona ao indivíduo maior sensibilidade e possibilita que ele desenvolva uma visão crítica mais acentuada da realidade. Petit também confia na relevância da literatura na formação do homem. Ela acredita que o jovem que entra em contato com a literatura tem mais curiosidade pelo mundo real, pela atualidade e pelas questões sociais, possui também melhores condições de imaginar, sonhar, superar uma dificuldade afetiva, a solidão ou uma hipersensibilidade (PETIT, 2009, p. 160).

Cosson (2009, p. 16) considera que é no exercício da leitura e da escrita dos textos literários “que se desvela a arbitrariedade das regras impostas pelos discursos padronizados da sociedade letrada e se constrói um modo próprio de se fazer dono da linguagem que, sendo minha, é também de todos.”

Um pressuposto para o letramento literário é não só desenvolver no educando a capacidade de ler e compreender gêneros da esfera literária, mas também levá-lo a descobrir o gosto do prazer estético em experiências que a leitura pode proporcionar. Entretanto, para que o professor consiga levar o encantamento

da literatura aos educandos, é essencial que seja um leitor. Petit (2009, p. 160) traduz este sentimento quando diz que “[...] para transmitir o amor pela leitura, e acima de tudo pela leitura de obras literárias, é necessário que se tenha experimentado esse amor”.

O texto literário cumpre com sua função social, pois satisfaz a necessidade espiritual e material e ajuda na manutenção ou na mudança dos valores sociais. Eco (2003) diz que a literatura é arte e, por isso, ela nos convida à liberdade de interpretação e nos coloca frente às ambiguidades da linguagem e da vida de uma forma única e mágica.

Diante de seu caráter humanizador, a leitura de textos literários deve ser garantida a todos, pois contribui para uma vida plena. Para Candido (2004), a fruição da arte e da literatura é um direito inalienável, pois confere às pessoas um caráter libertador. Ele acredita que a literatura tem tudo a ver com a luta pelos direitos humanos e pode ser um instrumento consciente de desmascaramento “pelo fato de focalizar as situações de restrição dos direitos, ou de negação deles, como a miséria, a servidão, a mutilação espiritual” (CANDIDO, 2004, p. 186).

Diante dessa reflexão, é possível perceber a importância que nós, educadores, possuímos diante do letramento e da humanização de nossos educandos. Pensando sobre esse processo, realizamos um estudo que tem como foco a literatura e, no caso desta pesquisa, o texto poético tem sua razão de ser. Compreendemos que o tempo escolar é escasso, porém é necessário criar espaços distintos para a leitura literária, abriremos os caminhos, para que, depois, nossos educandos possam se aventurar sozinhos.

Mediante as considerações aqui expostas, na seção seguinte discutimos sobre a opção pelo gênero poema para a elaboração e aplicação do projeto de intervenção didático-pedagógica. Encerramos a presente seção com as palavras provocantes de Grammonte:

:

A pensar a fundo na questão, eu diria que ler devia ser proibido. Afinal de contas, ler faz muito mal às pessoas: acorda os homens para realidades impossíveis, tornando-os incapazes de suportar o mundo insosso e ordinário em que vivem. [...]A criança que lê pode se tornar um adulto perigoso, inconformado com os problemas do mundo, induzido a crer que tudo pode ser de outra forma. Afinal de contas, a leitura desenvolve um poder incontrolável. [...] Ler pode provocar o inesperado. Pode fazer com que o homem crie atalhos

para caminhos que devem necessariamente ser longos. Ler pode gerar a invenção. Pode estimular a imaginação de forma a levar o ser humano além do que lhe é devido. [...] Torna-os capazes de compreender e aceitar o mundo do Outro. Sim, a leitura devia ser proibida. Ler pode tornar o homem perigosamente humano (GRAMMONTE, 1999, p. 71-72)

1.3 A OPÇÃO PELO POEMA

Um bom poema pode ser estudado, relido e meditado vezes sem conta pelo resto da vida. Você jamais cessará de encontrar coisas novas nele, novos prazeres e encantos, e também novas ideias a respeito de você mesmo e do mundo (ADLER; DOREN, 1974, p. 219).

Acreditamos que o trabalho com o gênero discursivo poema pode ser um instrumento eficaz na busca do aperfeiçoamento do letramento literário, uma vez que sua essência permite perpassar vários gêneros e possibilita, também, trabalhar de forma sublime com a subjetividade, devido à riqueza de seus elementos caracterizadores como o sentido figurado, as metáforas, o ritmo, a rima, a sonoridade.

Inserir o texto poético nas atividades de leitura e escrita com vistas ao letramento é sugestão dos PCNs (2006), conforme texto a seguir:

A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas poéticas, para muito além desse universo limitado – temporal e espacialmente – de formação. (BRASIL, 2006, p.74).

O poema, quando bem explorado, é um importante aliado para o aperfeiçoamento do letramento, uma vez que sua leitura demanda um olhar mais atento, permitindo múltiplas leituras e atribuições de sentido. Para Colomer (2007), a leitura de poemas, por desestabilizar a leitura espontânea, ferir a ordem lógico-referencial de nossos hábitos de compreensão e representação do mundo e tornar visível o processo de construção do sentido, requer um esforço interpretativo maior do que o habitual em outras leituras.

A proposta, apresentada neste trabalho, parte do conceito bakhtiniano de que todo gênero corresponde a um enunciado que é relativamente estável no conjunto das práticas discursivas em função do conteúdo temático (objeto de sentido avaliativamente construído), da estrutura composicional (elementos de estrutura e significação) e do estilo (as marcas linguístico-enunciativas). Esses conceitos são discutidos nos PCN's, como mostra esse trecho:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática, composicional e estilística, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino (BRASIL, 1998, p. 23).

Para definição das características desse gênero, buscamos subsídios teóricos em Perfeito e Vedovato (2011). As autoras estabeleceram as principais características desse gênero em termos bakhtinianos:

Quadro 1 - Características do gênero discursivo poema

Contexto de produção	Produtor: é representado sempre pelo papel social do poeta.
	Destinatário: varia de acordo com os objetivos do autor.
	Suporte: livros, jornais, internet, materiais didáticos diversos, entre outros.
	Contexto histórico e pessoal: normalmente influencia a forma-linguagem empregada, bem como o arranjo do poema.
A construção composicional	Apresentação: organização em versos, estrofes, rimas ou em versos brancos e/ou livres. Pode respeitar, em casos específicos, a metrificação. O ritmo é marcado pela relação do poeta com o seu contexto. Assim, pode pulsar desenfreado no Modernismo ou pode se apresentar de modo marcado como proposto pelos estudos literários tradicionais.
O conteúdo	Variável.

temático	
As marcas linguístico-enunciativas	Figura de linguagem e pensamento; forte presença de estratos fonéticos/efeitos sonoros de linguagem, preocupação com a construção visual. Possível emprego de neologismos, de utilização de palavras-imagem e de paralelismo sintático.

Fonte: Perfeito; Vedovato (2011, p. 251).

Essas características, evidentemente, encontram-se indissociavelmente ligadas ao contexto de produção. A teoria mobilizada pelo Círculo Bakhtin não traçou planos para a didatização dos gêneros discursivos. Segundo Perfeito e Vedovato (2011), essa é uma tarefa não muito fácil. As autoras afirmam que “é preciso ter convicção sobre a relevância da apropriação desses aportes teóricos para abordagem nos domínios pedagógicos, pois a prática, nesses termos, é a garantia de que a teoria será desenvolvida na perspectiva enunciativa, dialógica”. (PERFEITO; VEDOVATO, 2011, p. 247-248).

A aplicação da SD exigiu um cuidado maior, pois esse gênero requer mais do falante, uma vez que envolve textos simples e complexos. Bakhtin (2006, p. 263) considera o gênero “poema” secundário, como verificamos na citação seguinte:

Os gêneros discursivos secundários (complexos-romances, dramas, pesquisas científicas de toda espécie, os grandes gêneros publicísticos, etc.) surgem nas condições de um convívio cultural mais complexo e relativamente muito desenvolvido e organizado (predominantemente o escrito) – artístico, científico, sociopolítico, etc. No processo da sua formação, eles incorporam e reelaboram diversos gêneros primários (simples), que se formaram nas condições da comunicação discursiva imediata. Esses gêneros primários, que integram os complexos, aí se transformam e adquirem um caráter especial: perdem o vínculo imediato com a realidade concreta e os enunciados reais alheios: por exemplo, a réplica do diálogo cotidiano ou a carta no romance. (BAKHTIN, 2003, p.263)

Acreditamos que, no Brasil, o âmbito escolar pode ser o único espaço que realmente garanta à criança acesso a esse gênero. Ligia Averbuck acredita ser responsabilidade da escola “desenvolver no aluno (leitor) sua habilidade para sentir a poesia, apreciar o texto literário, sensibilizar-se para a comunicação através do poético e usufruir da poesia como uma forma de comunicação com o mundo” (AVERBUCK, 1982, p. 66). Nessa direção, Jolibert pontua:

Quando a escola não exerce seu papel de mediadora, o campo da poesia pode permanecer totalmente estranho para muitas crianças, em particular às que pertencem a um meio familiar onde pouco ou nada se lê e onde as urgências funcionais mascaram a necessidade do imaginário [...], onde não se vê nem se ouve poemas na televisão [...] o imaginário segue outros caminhos que não a linguagem escrita (JOLIBERT, 1994, p.195).

Devido a sua propensão de ser dramatizado, lido em voz alta e recitado, o poema é um excelente instrumento na aprendizagem da comunicação oral. Por ser unidade de sentido em sua maioria curta, possui a vantagem de poder ser lido, recitado e analisado em apenas uma aula, o que facilita o processo de ensino.

Não é nossa pretensão fazer com que todos os nossos alunos se transformem em poetas. Contudo, é necessário criar oportunidades para o prazer estético, mostrar as multiplicidades das funções linguísticas, a autonomia da linguagem, conduzir o aluno à leitura literária, encantá-lo para, conseqüentemente, formar leitores e, talvez, poetas.

Acreditamos que a poesia contida nos poemas, por sua essência humanizadora e reflexiva, é fonte de questionamento da realidade. Filipouski (2006) declara:

A poesia é uma das formas mais radicais que a educação pode oferecer de exercício de liberdade através da leitura, de oportunidade de crescimento e problematização das relações entre pares e de compreensão do contexto onde interagem (FILIPOUSKI, 2006, p. 338).

Sobre esse aspecto, Bragatto entende que a leitura do poema “abre possibilidades aos leitores de não terem apenas pensamentos ou opiniões convergentes, mas, sobretudo divergentes, geradores de uma multiplicidade de ideias e interpretações (BRAGATTO, 1995, p.18). Com isso, podemos instaurar a riqueza de questionamentos, a polêmica com o que o processo de produção de sentidos se torna infinito.

Os PCNs (BRASIL, 2006) conferem ao ensino do gênero discursivo poema, a perspectiva de contagiar, isto é, de despertar o interesse do leitor em buscar outros textos do mesmo gênero para ler:

A exploração dos efeitos de sentido produzidos pelos recursos fonológicos, sintáticos, semânticos, na leitura e na releitura de poemas poderá abrir aos leitores caminhos para novas investidas

poéticas, para muito além desse universo limitado – temporal espacialmente – de formação (BRASIL, 2006, p. 74).

Diante dessas considerações, percebemos o valor desse gênero na formação do leitor e na potencialidade que representa para a ampliação do letramento literário. O poema pode estar associado a outras práticas sociais, por meio de métodos que tornem a leitura literária significativa para o educando, com atividades que possam manter um diálogo com os interesses dele. Entretanto, o que observamos é que o trabalho com o poema nas escolas ainda adquire um *status* secundário, na maioria das vezes, utilizado apenas em datas comemorativas, para ilustrar cartões, ou como pré-texto para atividades gramaticais.

Uma breve pesquisa, realizada nos registros de conteúdos dos professores no estabelecimento de ensino em que essa pesquisa foi realizada, apontou que o trabalho com o poema tem deixado muitas lacunas. Encontramos pouquíssimas anotações sobre o ensino do poema e, quando localizadas, percebemos o caráter secundário dispensado a esse gênero.

Diante desse quadro, percebemos a necessidade de inserir efetivamente o poema nas salas de aula. Cabe ao professor buscar uma participação efetiva dos alunos nas atividades propostas, ser o mediador entre o texto poético e o aluno, levá-lo a dialogar com o texto, pois se o aluno for submetido a um trabalho pouco estimulante, pode apresentar resistência e considerar o gênero de difícil compreensão.

Confiamos que a partir do momento que conseguirmos contemplar os elementos da linguagem poética e os interesses temáticos dos alunos, o poema pode ser um importante aliado no aprendizado da língua oral e escrita, mas, principalmente, na expansão do seu letramento literário.

Após termos realizado neste primeiro capítulo a discussão sobre o arcabouço teórico, em que, fundamentados na perspectiva interacionista de linguagem, discutimos questões relativas a gêneros de discurso e letramento, literário, no próximo capítulo apresentamos a metodologia utilizada no desenvolvimento da pesquisa.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

Neste capítulo, apresentamos os aspectos metodológicos do presente trabalho, a natureza da pesquisa, os instrumentos de geração de dados e o contexto sociocultural no qual ocorre a investigação.

2.1 A NATUREZA DA PESQUISA

Toda e qualquer atividade desenvolvida, seja ela teórica ou prática, requer procedimento adequados. Justamente é o que a palavra método traduz. Assim sendo, também o estudo e o aproveitamento das atividades acadêmicas não dispensam um caminho adequado, qual seja, a organização, a disciplina, a dedicação corretamente orientada. Tudo isso facilita a atividade e obtém dela maior rendimento (BASTOS; KELLER, 1997, p. 11).

A coleta de dados e a análise deste trabalho se fundamentaram no modelo de pesquisa qualitativo – interpretativo de cunho etnográfico.

Essa pesquisa se norteou na abordagem etnográfica, pois a busca de respostas para o questionamento apresentado neste estudo implicou em interpretar o discurso e o comportamento dos sujeitos da pesquisa dentro do seu contexto social. Segundo Geertz (1978), o método etnográfico interpreta as questões culturais que servem não apenas como pano de fundo, mas também como emaranhado do qual não é possível escapar na avaliação do fenômeno. O cunho etnográfico, segundo Gerhard e Silveira (2010), pode ser descrito da seguinte maneira:

- uso da observação participante, da entrevista intensiva e da análise de documentos;
- interação entre pesquisador e objeto pesquisado;
- flexibilidade para modificar os rumos da pesquisa;
- ênfase no processo, e não nos resultados finais;
- visão dos sujeitos pesquisados sobre suas experiências;
- não intervenção do pesquisador sobre o ambiente pesquisado;
- variação do período, que pode ser de semanas, de meses e até de anos;
- coleta dos dados descritivos, transcritos literalmente para a utilização no relatório (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p.41).

Diante dessa descrição, é possível perceber o quanto a etnografia pode ser importante em pesquisas educacionais, pois valoriza e reconhece os múltiplos sentidos dos fatos que se apresentam no contexto de uma sala de aula. A pesquisa etnográfica constitui uma ferramenta valiosíssima, porque estuda os sujeitos nos seus ambientes naturais. Ludke e André (1986) consideram que:

O uso da etnografia em educação deve envolver uma preocupação em pensar o ensino e aprendizagem dentro de um contexto cultural mais amplo. Da mesma maneira, as pesquisas sobre a escola não devem se restringir ao que se passa no âmbito da escola, mas sim relacionar o que é aprendido dentro e fora da escola (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.14).

Esta pesquisa está inserida no campo da pesquisa-ação, pois houve interação direta entre pesquisador e os sujeitos dela participantes. Por ser pesquisa-ação, houve a preocupação em intervir na própria sala de aula em que atuamos, devido à compreensão de que há lacunas a serem superadas.

Entendemos que a pesquisa-ação caracteriza-se como um avanço, na medida em que se criam estratégias para que o professor, ou o investigador, avalie a sua própria prática e aprimore o seu ensino. A pesquisa-ação, segundo Thiollent (2000), é aquela em que o pesquisador, a partir de base empírica, propõe uma ação ou resolução de um determinado problema de modo cooperativo ou participativo. Corroborando com essas discussões, Fonseca (2002) nos diz:

A pesquisa-ação pressupõe uma participação planejada do pesquisador na situação problemática a ser investigada. O processo de pesquisa recorre a uma metodologia sistemática, no sentido de transformar as realidades observadas, a partir da sua compreensão, conhecimento e compromisso para a ação dos elementos envolvidos na pesquisa.

O objeto da pesquisa-ação é uma situação social situada em conjunto e não um conjunto de variáveis isoladas que se poderiam analisar independentemente do resto. Os dados recolhidos no decurso do trabalho não têm valor significativo em si, interessando enquanto elementos de um processo de mudança social. O investigador abandona o papel de observador em proveito de uma atitude participativa e de uma relação sujeito a sujeito com os outros parceiros. O pesquisador, quando participa na ação, traz consigo uma série de conhecimentos que serão o substrato para a realização da sua análise reflexiva sobre a realidade e os elementos que a integram. A reflexão sobre a prática implica em modificações no conhecimento do pesquisador (FONSECA, 2002, p.35).

Entendemos que a pesquisa-ação requer ação, tanto na prática como na pesquisa, sendo necessária uma reação imediata e eficaz na medida em que ocorram os eventos para que, de fato, haja condições para transformar situações indesejadas dentro da própria escola. Para Thiollent (2000), parte-se da articulação do conhecimento para conscientizar pessoas a solucionar problemas significativos para a sociedade.

Quanto aos meios de investigação, a pesquisa foi de campo. Como procedimento inicial de estudo, fundamentamo-nos em referenciais bibliográficos que permitiram a construção de todo o processo desencadeado. Os autores pesquisados contribuíram para a elaboração da fundamentação teórica, apresentada anteriormente, com o intuito de fortalecer discussões embasadas em princípios científicos.

Ao definir esse tipo de pesquisa, Fonseca (2002) estabelece:

A pesquisa bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites. Qualquer trabalho científico inicia-se com uma pesquisa bibliográfica, que permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto (FONSECA, 2002, p.32).

A efetivação da pesquisa bibliográfica depende de um estudo delineado de forma sistematizada, a partir da consulta de fontes primárias ou secundárias, para que sejam tecidos os principais aspectos das obras consultadas. Ao mesmo tempo, o estudo produzido, configura-se como um referencial de pesquisa para outros estudiosos.

Caracterizou-se como pesquisa de campo porque se realizou no local onde ocorreu o fato social que estava sendo investigado, baseou-se nos fatos tais quais ocorreram na realidade, sem que interferíssemos nos resultados.

Quanto à natureza, a pesquisa caracterizou-se como qualitativa porque possuíamos um ambiente natural (sala de aula), um grupo específico (um 8º ano de uma escola pública no município de Foz do Iguaçu/PR), e o objetivo era compreender os significados dos fatos sem que houvesse necessidade de fazer comparações nem de quantificar dados.

Ao buscarmos os aspectos teóricos que definem tal pesquisa, Gerhardt e Silveira (2010) destacam:

As características da pesquisa qualitativa são: objetivação do fenômeno; hierarquização das ações de descrever, compreender, explicar, precisão das relações entre o global e o local em determinado fenômeno; observância das diferenças entre o mundo social e o mundo natural; respeito ao caráter interativo entre os objetivos buscados pelos investigadores, suas orientações teóricas e seus dados empíricos; busca de resultados os mais fidedignos possíveis; oposição ao pressuposto que defende um modelo único de pesquisa para todas as ciências (GERHARDT; SILVEIRA, 2010, p.32).

Gerhardt e Silveira (2010) afirmam que a pesquisa qualitativa é utilizada por pesquisadores que buscam métodos de análise capazes de explicar o porquê das coisas, sem que os princípios quantitativos (métodos e técnicas estatísticas) sejam seu principal objetivo.

O principal instrumento da pesquisa qualitativa é o pesquisador, pois tem contato direto com a atividade a ser investigada em um trabalho de campo, conforme explica Rey:

A pesquisa qualitativa também envolve a imersão do pesquisador no campo de pesquisa, considerando este como cenário social em que tem lugar o fenômeno estudado em todo o conjunto de elementos que o constitui, e que, por sua vez, está constituído por ele. O pesquisador vai construindo, de forma progressiva e sem seguir nenhum outro critério que não seja o de sua própria reflexão teórica, os distintos elementos relevantes que irão se configurar no modelo do problema estudado. (REY, 2002 apud REY 2005, p.81).

Os dados desta pesquisa foram gerados por meio de depoimentos, de anotações feitas por nós, e gravações em áudio e vídeo. Bogdan e Biklen (1994) afirmam que, na pesquisa qualitativa, os dados são recolhidos em forma de palavras e imagens, sendo que a maior preocupação está no processo e não no produto ou resultado.

Como resultado de pesquisas qualitativas, são produzidas informações aprofundadas e ilustrativas sobre aspectos da realidade de interesse do pesquisador, que, segundo Minayo (2002), apoiam-se em um grande universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes que delineiam um conjunto de processos e de fenômenos.

Na pesquisa qualitativa, o pesquisador busca compreender a totalidade dos fenômenos estudados, procurando interpretá-los a partir da utilização de

instrumentos formais e semi-estruturados que lhe permitem analisar as informações captadas de forma organizada e intuitiva (GERHARDT; SILVEIRA, 2009).

A interpretação do ambiente, nesta pesquisa, deu-se a partir de um projeto previamente traçado que buscava responder questões problematizadoras a partir das de nossas considerações. Como diz Bradey (1993, p. 433) “na pesquisa qualitativa, o pesquisador é um interpretador da realidade”.

Esta pesquisa é de natureza aplicada, visto que detectou um problema que envolve uma questão de linguagem dentro do campo do ensino da Língua Portuguesa, e objetivou contribuir para a solução desse problema de forma concreta e imediata. Vilaça (2010), buscando em vários autores os objetivos da pesquisa aplicada, aponta-os: buscar respostas e resoluções para os problemas, formular teorias, testar teorias, produzir conhecimentos, caracterizar um contexto ou uma população, mensurar fenômenos, identificar probabilidades, observar e descrever comportamentos, explorar um aspecto pouco conhecido, determinar condições de fenômenos e estabelecer classificações.

A pesquisa propôs-se vincular o trabalho científico à necessidade de buscar a solução para o baixo índice de letramento dos alunos. Buscou-se o conhecimento para a solução de problemas específicos de uma sala de aula de uma determinada comunidade escolar.

2.2 INSTRUMENTOS DE PESQUISA

Há uma idade em que se ensina o que se sabe; mas vem em seguida outra, em que se ensina o que não se sabe: isso se chama pesquisar (BARTHES, 1980, p.47).

Considerando a facilidade dos métodos eletrônicos na revisão dos eventos para análise de dados, optamos pelos registros em áudio e vídeo. Para Sadalla e Larocca (2004), a videogravação é um instrumento bastante adequado quando se pretende estudar alguns fenômenos complexos, como por exemplo, a prática pedagógica, por ser ela carregada de vivacidade e dinamismo e por sofrer interferência simultânea de múltiplas variáveis. Segundo elas, “a videogravação permite registrar, até mesmo, acontecimentos fugazes e não-repetíveis que muito

provavelmente escapariam a uma observação direta” (SADALLA; LAROCCA, 2004, p. 423).

Como a pesquisa se refere a um grupo de adolescentes, é relevante observar que eles são inquietos, falam ao mesmo tempo e, mediante a gravação em vídeo, é possível capturar acontecimentos que não seriam possíveis de serem registrados por escrito no momento da ocorrência.

Porém, as gravações não dispensam nem substituem os diários de campo e a observação participante. Mediante a observação participante, houve a interação pesquisador/ pesquisado, e as relações desenvolvidas com o grupo permitiu a autoanálise, implicou em saber ouvir, em partilhar os afetos de uma comunidade escolar, em aprender com os erros cometidos durante o trabalho e tirar proveito deles.

O diário de campo é fonte de informações adicionais, já que possibilita retratar também a realidade vista pela óptica do investigador, sua interpretação e conclusões a respeito dos fatos, articulando teoria e prática. Para Symon (2004, p. 98), os diários são usados para o registro de “reações, sentimentos, comportamentos específicos, interações sociais, atividades e/ou eventos”, em um período de tempo determinado. O diário de campo, nesta pesquisa, permitiu dar voz aos participantes da pesquisa, propiciou suporte para que pudéssemos entrar em contato com as visões que eles têm da realidade, com os *insights* da aprendizagem, e colaborou para o processo de reflexão a respeito do tema estudado.

2.3 O CONTEXTO DA PESQUISA

Acho que só há um caminho para a ciência — ou para a filosofia: encontrar um problema, ver a sua beleza e apaixonarmo-nos por ele; casarmo-nos com ele até que a morte nos separe — a não ser que encontremos outro problema ainda mais fascinante (POPPER, 1987, p. 59)

Para realizar esta pesquisa, tomou-se como campo de investigação uma turma de alunos de um colégio situado na periferia da cidade de Foz do Iguaçu – PR. A escolha justifica-se pelo fato de atuarmos como professora da disciplina de Língua Portuguesa nesse estabelecimento de ensino por mais de quinze anos.

O colégio conta com aproximadamente 600 alunos matriculados nos três turnos. Oferece o Ensino Fundamental II, Ensino Médio e a modalidade EJA. Por situar-se em um bairro próximo à divisa com o Paraguai, atende muitos alunos oriundos desse país.

Uma grande parte dos alunos matriculados nesse estabelecimento de ensino trabalha em diversas atividades na fronteira que divide Foz do Iguaçu (Brasil) e Ciudad Del Este (Paraguai). Nesse ambiente de trabalho, é comum perceber práticas legais e ilegais dividindo um mesmo espaço, e essa realidade acaba se refletindo em sala de aula. Cardin (2012) aponta:

No interior de um universo dinâmico, milhares de sujeitos sociais disputam e se articulam em torno de interesses diversos, a luta pela sobrevivência de uns divide o mesmo território com os esforços ambiciosos de outros pelo lucro alto e fácil. A fronteira se apresenta como um imenso caldeirão, de conteúdo denso e quente, onde borbulham interesses e temperos diferentes, onde os aromas se misturam, resultando em uma realidade ímpar (CARDIN, 212, p. 208).

Estes sujeitos sociais, em sua maioria, trabalham em péssimas condições de higiene e alimentação. São carregadores de volume, guias, cigarreiros (quem transporta o cigarro), barqueiro (quem leva a mercadoria pelo rio), sacoleiros (quem atravessa e distribui as mercadorias no Brasil), laranjas (quem transporta mercadoria), enfim, ocupam um imenso rol de atividades instáveis e clandestinas, as quais não oferecem nenhum tipo de segurança, tampouco condições de trabalho e de remuneração.

Eles são oriundos de diversas etnias, com predominância de árabes e chineses. Muitos vieram atraídos pela construção da usina de Itaipu, outros pela oportunidade de ganhar dinheiro fácil no comércio da fronteira.

A turma escolhida para a realização da pesquisa é o 8º ano A. Essa turma conta com um total de 30 alunos, na faixa etária de 12 a 15 anos, que frequentam regularmente as aulas no período matutino. Lembramos que, por ser uma pesquisa qualitativa, apoiados em Minayo (2002), o critério numérico não é levado em consideração para garantir a amostragem de qualidade, nem a possibilidade de abrangência do problema investigado em suas múltiplas funções.

Após a apresentação da metodologia da pesquisa e da caracterização do contexto e dos sujeitos participantes, a seguir abordamos a noção de sequência

didática (SD) como metodologia para o trabalho didático com o gênero poema, acompanhada do material organizado no formato SD, que foi efetivada em sala de aula com o objetivo de ampliar o letramento literário de uma turma de alunos do 8º ano do EF, conforme descrito anteriormente.

3 SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Propõe-se, primeiramente, neste capítulo, um aprofundamento teórico a respeito das discussões sobre sequências didáticas propostas por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Posteriormente, apresentamos o exemplar do material utilizado no projeto de intervenção aplicado, e finalizamos com relato e análise dos resultados obtidos na pesquisa.

3.1 SEQUÊNCIA DIDÁTICA – UMA PERSPECTIVA PARA O ENSINO DA LÍNGUA

Quando dominamos um gênero textual, não dominamos uma forma linguística e sim uma forma de realizar linguisticamente objetivos específicos em situações sociais particulares (MARCUSCHI, 2002, p. 19).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997; 1998), o Plano Nacional do Livro Didático (PNLD) e as Diretrizes Curriculares Estaduais (DCE- PARANÁ, 2008), como dito anteriormente, preceituam que o ensino da LP esteja ancorado no trabalho com os gêneros discursivos/textuais. Entretanto, para que estes entrem em sala de aula, é necessário que passem por um processo de transposição didática, por meio do qual são definidos, do conjunto de conhecimentos sobre um dado gênero discursivo, quais conteúdos serão ensinados, tendo em vista os propósitos pretendidos.

Nessa direção, compreendemos que a sequência didática, orientação teórico-metodológica proposta por Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), baseado nos conceitos bahktinianos, direciona para um trabalho que favorece “a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação”. (DOLZ; NOVERRAZ; SCHENEUWLY, 2004, p. 97).

As sequências didáticas são atividades que, ligadas entre si, planejadas etapa por etapa de acordo com os objetivos escolares, propõem o aperfeiçoamento de uma determinada prática de linguagem. Para Araújo (2013), são atividades sequenciadas executadas de forma gradual e planejada por meio de núcleos

temáticos e procedimentais, para que o educando se aproprie dos aspectos componentes da língua escrita e oral.

O direcionamento do processo de ensino apoiado em sequência didática parte dos saberes prévios dos educandos, permitindo-lhes se apropriar de novos conhecimentos científicos na medida em que são orientados progressivamente, passo a passo, pelo professor. A partir de estudos exploratórios, pesquisas, atividades orais e escritas sobre um determinado gênero, os educandos terão a oportunidade de vivenciar, de forma intensa, o processo de construção de novos saberes.

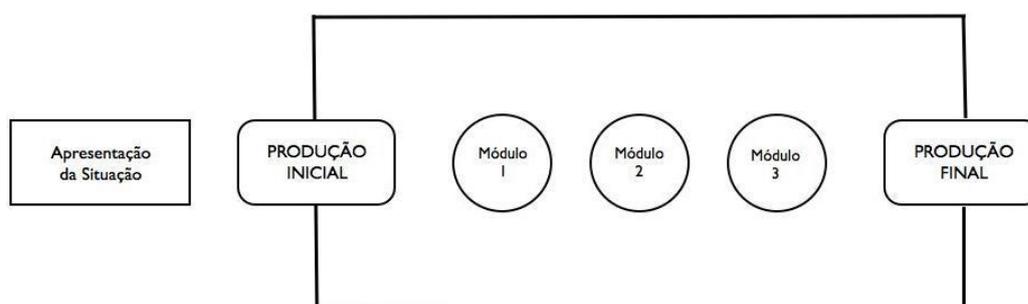
Para Dolz, Noverraz e Schneuwly, “uma sequência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais também orientam neste sentido:

No processo de ensino aprendizagem dos diferentes ciclos do ensino fundamental, espera-se que o aluno amplie o domínio discursivo nas diversas situações comunicativas, sobretudo nas instâncias públicas de uso da linguagem, de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania (BRASIL, 1998, p.32).

Ao promover o encaminhamento da SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) apontam para um procedimento que possibilita criar um espaço para que o professor desenvolva um trabalho com práticas de linguagem, conforme podemos observar na figura abaixo.

Figura 1 - Esquema da sequência didática



Fonte: Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004, p.98)

De acordo com o esquema, ao promover o encaminhamento da SD, Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) afirmam que o professor precisará apresentar aos educandos as atividades a serem realizadas e os gêneros abordados para que, posteriormente, realizem a produção inicial ou diagnóstica. Em seguida, após a análise dos dados gerados, dar-se-á a implementação dos módulos a serem trabalhados, até que possam realizar uma produção final.

Depois do contato com os diversos módulos, os educandos poderão realizar uma produção final. Com ela, o professor poderá perceber os conteúdos assimilados, as dúvidas e o progresso obtido com a sequência didática do gênero proposto.

Ao longo da abordagem de cada módulo, o professor deverá trabalhar com os problemas evidenciados na produção inicial (oral ou escrita), direcionando os instrumentos necessários para que os educandos consigam superá-los. Anteriormente à produção inicial dos educandos, o professor deve ter claro os objetivos a serem alcançados. Entretanto, é possível que necessite fazer algumas adaptações, entre as quais os autores mencionam:

- analisar as produções dos alunos em função dos objetivos da sequência e das características do gênero;
- escolher as atividades indispensáveis para a realização da continuidade da sequência;
- prever e elaborar, para os casos de insucesso, um trabalho mais profundo e intervenções diferenciadas no que diz respeito às dimensões mais problemáticas (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p.111).

Se os alunos não conhecerem os gêneros discursivos trabalhados na SD, obviamente o professor não precisará elaborar uma produção inicial, podendo avançar em direção ao módulo inicial. Ao longo do trabalho, poderá ser utilizada avaliação formativa e continuada (FREITAS, 2004) para identificar aspectos gerais da aprendizagem.

Os conteúdos da sequência didática são organizados de forma lógica, apoiando-se em distintos níveis de complexidade. O número de módulos executados varia de acordo com os conteúdos a serem abrangidos, os objetivos do professor e o perfil da turma, entre outros fatores que influenciam em seu desenvolvimento prático. Ao descrever a importância da elaboração de uma SD, Araújo (2013) considera:

[...] a ideia central de uma SD é a didatização de um gênero cuja produção é processualmente elaborada. Embora, tal conceito tenha sido, em princípio, apresentado para o ensino de escrita, pode e deve ser empregada para o ensino de leitura e de análise linguística. Acreditamos que ensino de um gênero, seja escrito ou oral, implica na realização de procedimentos, atividades e exercícios sistemáticos que envolvem esses três componentes do ensino de língua: leitura, análise linguística e produção (ARAUJO, 2013, p.324-325).

O trabalho em sala de aula permitirá ao aluno observar a evolução lógica da SD e de seus módulos. No que diz respeito às produções, cabe ao professor escolher as metodologias mais adequadas, as quais podem ser desenvolvidas de modo coletivo ou individual. Essas produções precisam passar pelo processo de reescrita, uma fase importante para a efetivação da aprendizagem.

A progressão da SD deve acompanhar a promoção dos alunos nas distintas séries da educação. É importante que o professor tenha consciência de que, em uma sequência didática, não é necessário abranger todas as dimensões ensináveis do gênero em si. Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004) orientam um trabalho de apropriação da linguagem em “espiral”. Isso significa que o trabalhado deve ser planejado de acordo com o nível dos alunos, entendendo que o mesmo gênero pode ser retomado em etapas seguintes.

Para facilitar esse processo, os autores sugerem que o professor realize um agrupamento de gêneros, e estes, embora não possam ser classificados de forma absoluta, podem ser postos sobre certa hierarquia marcada por uma progressão. Assim, no ano seguinte, ainda que não seja o mesmo professor a trabalhar com uma determinada turma, o novo profissional poderá dar continuidade ao trabalho desenvolvido.

Ao organizar o ensino adotando a SD, é necessário que o professor esteja ciente de que o foco é o domínio do gênero e a ação que o educando pode realizar através dele, e não a temática, tradição muito adotada no Brasil.

Dando continuidade a este capítulo, apresentamos a Sequência Didática. Contudo, gostaríamos de esclarecer que, tendo em vista que a SD apresentada nesta dissertação conta, primeiro, com a proposta para ser apresentada em sala de aula, os verbos por nós utilizados, quando flexionados, constam no tempo presente ou no futuro do indicativo.

3.2 APRESENTAÇÃO DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA

Nesta seção, é apresentada uma proposta metodológica que visa inserir o poema nas atividades de leitura e escrita com vistas ao aperfeiçoamento do letramento literário.

Poema

3.2

Sequência Didática



Poema

3.1 Sequência didática

A sequência didática, a seguir, está amparada na proposta de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), conforme apresentada na seção anterior. Sua constituição compreende 3 seções. A primeira, denominada de “I - Apresentação da Situação”, é dedicada a detalhar a proposta aos alunos, bem como a definir a situação de interação que a produção final do gênero deverá atender. Na seção II, – “Produção Inicial”, fizemos uma adaptação da SD proposta pelos autores suíços, pois, por meio de entrevistas com os alunos, constatamos que o gênero discursivo poema era distante da sua realidade. Diante dessa dificuldade, não pedimos uma produção do gênero nessa etapa, entretanto, colocamos os alunos em contato com uma coletânea de poemas e fizemos um diagnóstico dos conhecimentos prévios que possuíam por meio de uma atividade oralizada. A seção III, “Módulos”, contempla vários módulos. O primeiro deles consiste em realizar um trabalho de incentivo à pesquisa de poemas e de participação em um projeto. No segundo módulo, sistematizamos informações sobre os gêneros, utilizando-nos de uma coletânea de poemas. O terceiro módulo é destinado a um trabalho referente ao estudo do conteúdo temático, estrutura composicional e contexto de produção do gênero discursivo poema. A partir da próxima seção, constam os desdobramentos da SD.

I A APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO



Por: Kevin de Araújo Monteiro

Nesta etapa, situamos os educandos sobre as tarefas que serão realizadas durante os módulos e expomos os objetivos de aprendizagem. É importante que eles consigam construir uma situação de representação da atividade de linguagem que será executada, e que percebam a importância do que vão aprender.

desdobramentos da sequência didática, discutindo com eles a situação de interação que o trabalho deverá atender, isto é, quanto à produção final e à circulação do gênero em pauta.

Estamos propondo que a Produção Final consista na elaboração de um poema, o qual fará parte de uma coletânea de poemas em um livro. O livro será exposto no recital e, posteriormente, doado à biblioteca e às famílias dos educandos participantes desta sequência didática. A circulação do gênero dar-se-á também através da realização de um recital literário, em que os alunos vão declamar poemas para a comunidade.

OBJETIVOS

Apresentar aos educandos o projeto da sequência didática do gênero discursivo “poema”.

Motivar para participação nos

TEMPO ESTIMADO

Duas aulas.

ATIVIDADES PROPOSTAS

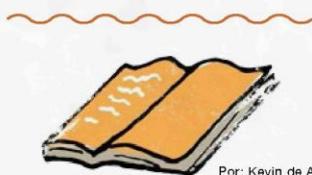
- A primeira atividade consiste na organização de uma “roda

de conversa” para informar aos educandos os trabalhos que serão desenvolvidos nos módulos.

- Além de discutir o projeto da SD propriamente dito, neste momento, elaboraremos, junto com os educandos, um plano de ação que será transcrito em um cartaz sobre cada etapa da SD.
- Outro procedimento previsto para a roda de conversa é a entrega de um pequeno diário para cada educando. Nesse diário, eles farão os “registros poéticos”, isto é, poderão anotar os poemas trabalhados nas oficinas, aqueles que eles produzirem e outros da preferência deles. (Esse material pode ser produzido também com recortes de papel sulfite). Levaremos papel colorido, lápis de cor e/ou giz de cera, canetas coloridas para os alunos personalizarem a capa.

II

PRODUÇÃO INICIAL



Por: Kevin de Araújo Monteiro

Essa etapa é importante, pois permite mapear o conhecimento prévio, bem como levantar possíveis dificuldades dos educandos sobre os conteúdos que irão estudar. Entretanto, a “Produção inicial” desta SD possui características um tanto diferentes daquilo que, comumente, se entende que deva ocorrer, isto é, a produção escrita ou oral de um texto. Estamos entendendo que a leitura consiste num momento de produção de sentidos, portanto, produção pautada e estruturada por meio da linguagem. Do mesmo modo, a declamação de poemas é também uma

produção de sentidos, de linguagem. A avaliação dos conhecimentos prévios e o diagnóstico das dificuldades acerca do gênero em questão dar-se-ão a partir da observação participante e de um roteiro proposto após a leitura e declamação dos poemas.

OBJETIVOS

Diagnosticar o conhecimento prévio dos alunos e as dificuldades acerca do gênero discursivo “poema”.

Proporcionar aos educandos o contato e a interação com uma variedade de poemas.

Desenvolver a competência leitora.

TEMPO ESTIMADO

Três aulas.

Para melhor aproveitamento do tempo, organizamos um material de acompanhamento teórico, contendo os poemas e os conteúdos que serão trabalhados na sequência didática.

ATIVIDADES PROPOSTAS

- Esse é o momento de conversar com os alunos sobre preferências de autores/poemas. Procuraremos deixá-los bem à vontade para que possam expressar o que sabem sobre o gênero em questão.
- Em seguida, entregaremos o material de acompanhamento teórico.
- A poesia é fruição, Com este propósito declamaremos um poema. (sugestão: “José” de Carlos Drummond de Andrade)
- Na leitura do poema, é importante um olhar atento sobre características,

como: sonoridade, rimas e ritmos dos versos, uma vez que a escolha das palavras, na elaboração do poema, é cuidadosamente pensada para se obter efeitos de sentido. A seguir, os alunos farão uma leitura oralizada dos poemas, a qual será gravada para que, na produção final, momento em que os alunos participarão do recital de poemas, possa-se fazer uma avaliação comparativa dos avanços na leitura.

- Depois dessa atividade, declamaremos os poemas, respeitando o ritmo que cada poema possui.

Coletânea de poemas (SUGESTÕES)

CONVITE

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?

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



Por: Kevin de Araújo Monteiro

QUADRILHA

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

ANDRADE Carlos Drummond de. In:
Antologia Poética. (Organizada pelo
Autor). Rio de Janeiro: Record, 1987.



IRENE NO CÉU

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

BANDEIRA Manuel. Poesia Completa
e Prosa. Rio de Janeiro: Nova Aguilar,
1993.



AMOR É FOGO QUE ARDE SEM SE VER

Amor é fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói, e não se sente;
é um contentamento
descontente,
é dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem
querer;
é um andar solitário entre a
gente;
é nunca contentar-se de
contente;
é um cuidar que ganha em se
perder.

É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence, o
vencedor;
é ter com quem nos mata,
lealdade.

Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo
Amor?

CAMÕES Luiz de. In: AGUIAR Vera
(Coord.). Poesia fora da estante. Porto
Alegre: Projeto, 2002. p. 83.

PORQUINHO-DA-ÍNDIA

Quando eu tinha seis anos
Ganhei um porquinho-da-índia.
Que dor de coração me dava
Porque o bichinho só queria
estar debaixo do fogão!

Levava ele prá sala
Pra os lugares mais bonitos mais
limpinhos

Ele não gostava:
Quería era estar debaixo do
fogão.

Não fazia caso nenhum das
minhas ternurinhas...
— O meu porquinho-da-índia foi
minha primeira namorada.

BANDEIRA Manuel. Estrela da Vida
Inteira. 20. ed. Rio de Janeiro: Nova
Fronteira, 1993, p. 130.



Por: Kevin de Araújo Monteiro

MENINO QUE MORA NUM PLANETA

Menino que mora num planeta
azul feito a cauda de um cometa
quer se corresponder com al-
guém
de outra galáxia.

Neste planeta onde o menino
mora
as coisas não vão tão bem assim:
o azul está ficando desbotado
e os homens brincam de guerra.

É só apertar um botão
que o planeta Terra vai pelos
ares...

Então o menino procura com
urgência
alguém de outra galáxia
para trocarem selos, figurinhas
e esperanças.

MURRAY Roseana. Classificados
Poéticos. Belo Horizonte: Miguilim, 1996.



Por: Kevin de Araújo Monteiro

O MENINO QUE CARREGAVA ÁGUA NA PENEIRA

Tenho um livro sobre águas e meninos.
Gostei mais de um menino
que carregava água na peneira.

A mãe disse que carregar água na peneira
era o mesmo que roubar um vento e
sair correndo com ele para mostrar aos
irmãos.

A mãe disse que era o mesmo
que catar espinhos na água.
O mesmo que criar peixes no bolso.

O menino era ligado em despropósitos.
Quis montar os alicerces
de uma casa sobre orvalhos.

A mãe reparou que o menino
gostava mais do vazio, do que do cheio.
Falava que vazios são maiores e até infinitos.

Com o tempo aquele menino
que era cismado e esquisito,
porque gostava de carregar água na peneira.

Com o tempo descobriu que
escrever seria o mesmo
que carregar água na peneira.

No escrever o menino viu
que era capaz de ser noviça,
monge ou mendigo ao mesmo tempo.

O menino aprendeu a usar as palavras.
Viu que podia fazer peraltagens com as
palavras.

E começou a fazer peraltagens.

Foi capaz de modificar a tarde botando uma
chuva nela.

O menino fazia prodígios.
Até fez uma pedra dar flor.

A mãe reparava o menino com ternura.
A mãe falou: Meu filho você vai ser poeta!
Você vai carregar água na peneira a vida toda.

Você vai encher os vazios
com as suas peraltagens,
e algumas pessoas vão te amar por seus
despropósitos!

BARROS Manoel de. Poesia Completa.
São Paulo: Leya Brasil, 2010, p. 469-470.



TERESA

A primeira vez que vi Teresa
Achei que ela tinha pernas estúpidas
Achei também que a cara parecia
uma perna

Quando vi Teresa de novo
Achei que os olhos eram muito mais
velhos que o resto do corpo
(Os olhos nasceram e ficaram dez
anos esperando que o resto do corpo
nascesse)

Da terceira vez não vi mais nada
Os céus se misturaram com a terra
E o espírito de Deus voltou a se
mover sobre a face das águas.

BANDEIRA Manuel . Estrela da vida inteira.
Rio de Janeiro: José Olympio, 1966, p. 11.



● Após a leitura dos poemas, o momento é de avaliar os conhecimentos (prévios) que os alunos possuem a respeito do gênero discursivo poema e da estrutura do texto. Este será o roteiro:



Vocês já leram ou ouviram alguém ler poemas? O que acharam?

Tomando como base os poemas lidos e outros que vocês conhecem, como podemos definir o gênero discursivo poema?

Quais são os assuntos que aparecem mais nos poemas?

Quais são os lugares de maior circulação de poemas? (livros, jornais, revistas, livros didáticos).

Como os poemas estão organizados no papel?

As linhas do poema são preenchidas da margem esquerda à direita?

Vocês perceberam sons repetitivos nos poemas?

Qual é a diferença entre poema e poesia?

Como é, geralmente, a linguagem empregada nos poemas da coletânea?

Quem fala nos poemas?

O que vocês acham que impulsionam as pessoas escreverem poemas?

Vocês já sentiram necessidade de colocar no papel seus sentimentos em algumas ocasiões por meio de poemas? (caso eles já tenham produzido poemas, será solicitado que, se desejarem, socializem).



● Conversaremos com os educandos sobre percepções, sensações, imagens que eles perceberam durante a leitura. Poderemos ler alguns poemas novamente e pedir para que eles fechem os olhos para que percebam melhor na segunda leitura.

● Faremos, juntamente com os educandos, uma pesquisa sobre poetas que moram no município, convidando, pelo menos um deles, para uma conversa sobre autoria/poema.

● Depois dessa etapa, solicitaremos que os alunos conceituem o gênero “poema”. Faremos o registro, guardaremos para que, na produção final, ao repetir o exercício, possamos fazer uma comparação entre os dois conceitos para analisar possíveis avanços na aprendizagem.

Após a “Produção Inicial”, começam-se os Módulos, por meio dos quais pretendemos fazer uma abordagem mais sistematizada sobre os conteúdos que serão trabalhados, pois consideramo-la necessária para organizar o processo de ensino. Reconhecemos, contudo, que o próprio gênero é menos estável, do ponto de vista de temas, estrutura composicional e estilo linguístico (BAHKTIN 2003), do que resulta uma abordagem sempre parcial, embora desejante de perceber a totalidade.

III MÓDULOS



Por: Kevin de Araújo Monteiro

Na realização dos módulos, é o momento de sistematizar os conhecimentos sobre o gênero. Nesta etapa do trabalho, os alunos devem aprender a falar sobre o gênero abordado em uma linguagem técnica.

Módulo 1 *A poesia que nos rodeia*

OBJETIVOS

Pesquisar poemas na biblioteca do colégio ou na internet.

Coletar poemas que fazem parte da memória da comunidade.

Ampliar o universo cultural e a sensibilização para o gênero poema.

TEMPO ESTIMADO

Seis aulas.

ATIVIDADES PROPOSTAS

- Organizaremos, juntamente com os educandos, uma visita à biblioteca e ao laboratório de informática, para que possam fazer pesquisas de reconhecimento do gênero. Pediremos, com antecedência, que o bibliotecário separe os materiais.

- Vamos sugerir que leiam poemas e selecionem aqueles que mais gostarem, para serem copiados no diário de registros poéticos. Alertaremos sobre a importância de anotar o nome do autor do poema e o ano em que foi publicado. Em sala de aula, eles lerão para os colegas um dos poemas que copiaram.
- Como tarefa de casa, devem fazer uma pesquisa sobre poemas e poetas que a comunidade conhece. Os alunos podem entrevistar funcionários do colégio, pais, moradores, colegas de outras turmas, professores etc, perguntando-lhes se conhecem, gostam e se sabem o nome de algum poema e poeta.
- Após essa atividade, convidaremos os educandos para socializarem as experiências obtidas durante as entrevistas e pediremos para começarem a selecionar os poemas que querem fixar no mural.
- Pediremos que escolham o nome do mural (sugestões: cantinho do poeta, cantinho da poesia, mural poético...). O mural deve ser feito juntamente com os educandos. Pode ser confeccionado com materiais como cortiça (no estilo flanelógrafo), de tecido colorido, ou mesmo de papel kraft.
- Proporemos aos educandos um passeio com a turma em uma das praças públicas da cidade, pretendendo, além de proporcionar a integração com a comunidade, levar poemas até as pessoas.

Poemando nas ruas

OBJETIVOS

Incentivar a prática de recitar poemas.

Estimular a oralidade.

Sensibilizar através da poesia.

Desenvolver o prazer de ouvir e de declamar poemas.

Sair da rotina escolar, propiciando vivências que favoreçam maior integração entre escola e comunidade.

ATIVIDADES PROPOSTAS

- Levaremos para a sala de aula cinco caixas iguais e entregaremos uma caixa para cada grupo de seis educandos. Explicaremos que são “caixas poéticas” e que eles são responsáveis por elas. Essas caixas devem ser decoradas e, em seu interior, devem depositar poemas que eles gostem, copiados em folha de papel colorido. Os poemas serão coletados durante o período de duração da sequência didática e, no final, ao fazerem um passeio em uma das praças da cidade, acompanhados pelo professor, irão distribuir poemas às pessoas que passarem por lá. A ideia é convidá-las para, além de aceitar um poema, lê-lo em voz alta, interagindo, assim, com os educandos.

Após ter feito as atividades do Módulo I, com o objetivo de conhecer o acervo de poemas disponíveis na biblioteca da escola bem como os poemas que circulam na comunidade, pretendemos, no Módulo II, iniciar um trabalho voltado para a compreensão de poemas enquanto gênero e enquanto textos que materializam gêneros.

Módulo 2 – Compreendendo o gênero poema - parte I

OBJETIVOS

Selecionar, fixar os poemas no mural e analisá-los com os alunos.

Desenvolver a sensibilidade estética, a imaginação, a criatividade e o senso crítico.

Sistematizar informações sobre características do poema.

TEMPO ESTIMADO

Duas aulas.

ATIVIDADES PROPOSTAS

- Depois de questionar a turma sobre a diferença entre poema e poesia, explicaremos:

Poesia – refere-se à arte de criar imagens, emoções. Inspiração, o que desperta o sentimento do belo, provocando o encantamento estético.

Poema – é o conteúdo formal, o texto poético organizado em versos.

Portanto, o poema é um gênero discursivo e a poesia é a caracterização de um estado de espírito, de um sentimento.

- Depois da seleção dos poemas e do mural pronto, faremos a leitura dos poemas afixados no mural e alguns questionamentos:

O que vocês perceberam/ sentiram ao ouvir os poemas?

Qual foi o critério escolhido por vocês para a escolha dos poemas?

O que acham que impulsionam as pessoas escreverem poemas?

Quais foram os assuntos mais abordados nos poemas?

Vocês conseguiram perceber se os poemas se referem a um momento específico?

Como estão dispostos os versos dos poemas?

Há repetição de sons nos poemas?

Qual dos poemas possui um arranjo visual formando um desenho?

Quais são os sentimentos que cada poema desperta em você?

Como é a linguagem utilizada?

Vocês entenderam os poemas com facilidade?

Quem fala nos poemas? (reforçaremos que o "eu lírico" do poema não pode ser confundido com o autor, pois o autor é a pessoa física, e o eu lírico é a voz que fala no poema).

- Explicaremos aos educandos que poemas falam de emoções e sentimentos. Pediremos que eles compartilhem com a turma uma emoção, um sentimento que tenham vivenciado. Anotaremos no quadro e verificaremos se os sentimentos relatados por eles são explorados nos poemas do mural.

- Exploraremos a estrutura de alguns poemas do mural, explicando que eles são divididos em versos e estrofes.

Estrofe - é um agrupamento de versos. Quando o poema tem mais de uma estrofe, elas se separam visualmente.

Verso - Cada estrofe apresenta um grupo de versos, ou seja, de linhas poéticas.

No material de acompanhamento teórico que os educandos receberam encontra-se este poema:



Por: Kevin de Araújo Monteiro

AMOR É FOGO QUE ARDE SEM SE VER

Amor é fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói, e não se sente;
é um contentamento descontente,
é dor que desatina sem doer.

É um não querer mais que bem querer;
é um andar solitário entre a gente;
é nunca contentar-se de contente;
é um cuidar que ganha em se perder.

É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence, o vencedor;
é ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

CAMÕES, Luiz de. In: AGUIAR Vera -
Coord., Poesia fora da estante. Porto
Alegre: Projeto, 2002, p. 83.

O poema de Luiz de Camões é formado por quatro estrofes. As duas primeiras contêm quatro versos e as duas últimas três, num total de catorze versos. As estrofes, de acordo com o número de versos que apresentam, recebem os seguintes nomes: dísticos (dois versos); tercetos (três); quadra ou quarteto (quatro); quintilha (cinco); sexteto ou sextilha (seis); sétima ou septilha (sete); oitava (oito); nona (nove); décima (dez). Portanto, neste poema, temos uma composição formada por dois tercetos e dois quartetos. Essa criação é chamada de soneto italiano.

Depois do trabalho de compreensão do gênero em que vários poemas foram analisados de forma geral, escolhemos um poema para que seja analisado relacionando os recursos poéticos à produção de sentido.

Compreendendo o gênero poema - II

OBJETIVOS

Explorar a linguagem figurada do poema.

Perceber os recursos gráficos - visuais utilizados no poema e relacioná-los com a produção de sentido.

Identificar as figuras de linguagem e perceber seus efeitos de expressividade.

Descobrir o funcionamento do ritmo e da rima.

Relacionar a sonoridade e sentido na poesia.

TEMPO ESTIMADO

Três aulas.

ATIVIDADES PROPOSTAS

- O poema que será trabalhado nos remete a ideia de trem, por isso, é importante diagnosticar os conhecimentos e lembranças que os educandos têm sobre trem.
- Após a conversa, solicitaremos que façam uma leitura silenciosa do poema.
- Em seguida, faremos a leitura expressiva do poema, dando vida às palavras, pois leremos com entonação e com ritmo adequado. Neste poema, a experiência auditiva estética é carregada de significado. Também apresentaremos o videoclipe que foi musicado por Antônio Carlos Jobim em 1986, e pode ser encontrado no site: www.youtube.com/watch?v=f0kdJDOrJkg.

TREM DE FERRO

Café com pão
Café com pão
Café com pão

Virge Maria que foi isso maquinista?

Agora sim
Café com pão
Agora sim
Voa, fumaça
Corre, cerca
Ai seu foguista
Bota fogo

Na fornalha
Que eu preciso
Muita força
Muita força
Muita força
(trem de ferro, trem de ferro)

Oô...
Foge, bicho
Foge, povo
Passa ponte
Passa poste
Passa pasto
Passa boi
Passa boiada
Passa galho
Da ingazeira
Debruçada
No riacho
Que vontade
De cantar!
Oô...
(café com pão é muito bom)

Quando me prendero
No canaviá
Cada pé de cana
Era um oficiá
Oô...
Menina bonita
Do vestido verde
Me dá tua boca
Pra matar minha sede
Oô...
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...
(trem de ferro, trem de ferro)

BANDEIRA, Manuel In: Os Melhores
Poemas. São Paulo: Global

IMPORTANTE SABER

O poema “Trem de Ferro”, de Manuel Bandeira, foi publicado em 1936 no livro Estrelas da Manhã. Manuel Bandeira nasceu em Recife em 1886. Ele é considerado um dos maiores poetas do Modernismo no Brasil. A relação com a cultura popular, o caráter lúdico e a musicalidade são inovação para a sua época.

Para que os alunos possam entender o poema e os recursos que o poeta utiliza, são necessários alguns subsídios teóricos.

SUBSÍDIOS TEÓRICOS PARA A INTERPRETAÇÃO DO POEMA

O poema traz, como tema, a imitação sonora de um trem em movimento. Sua riqueza está centrada no ritmo e na sua musicalidade baseada na métrica, na aliteração e na assonância. Além de incluir três canções em seu interior (Ôo, Ôo, Ôo) que imitam o apito do trem a vapor. O ritmo do trem é marcado pelo número de sílabas poéticas do verso, quando está indo é veloz e há trissílabos, quando perde velocidade possui quatro ou cinco sílabas poéticas (café/pão).

A linguagem coloquial e interiorana no poema é muito marcante como nos exemplos a seguir: “prendero”/ prenderam, “canaviá” / canavial, “oficiá”/ oficial, “matá”/matar, “mimbora”/ embora. As imagens fugidas que passam pela janela do trem e que são percebidas por um

eu-lírico infantil e ingênuo aumenta mais a riqueza do poema.

O bom desempenho canavieiro pode ser observado ainda em 1936, época do poema, e resulta num grande êxodo para várias cidades. A mão de obra era quase escrava, o trabalhador era submetido a uma extensa e cansativa jornada de trabalho. O “canaviá” no poema pode ser comparado a uma cadeia onde cada pé de cana é um “oficiá”, reafirmando a idéia de prisão.

*TREM DE FERRO – ANÁLISE DE POEMA-
MANUEL BANDEIRA
DISPONÍVEL EM:
<http://www.literaturaemfoco.com/?p=135> .
Acesso em 11 JUL.2014

ATIVIDADES PARA O ALUNO

- Proporemos aos educandos que respondam às questões no caderno. Eles podem fazer as atividades em dupla.

1. O primeiro verso “Café com pão” é repetido três vezes já na primeira estrofe do poema.

- a) Que sensação provoca no leitor a leitura destes versos?
- b) O mais importante, nesses versos, é o conteúdo ou o efeito de sentido que ele provoca?

2. Você percebe que alguns versos marcam a velocidade do deslocamento do trem? A repetição de “muita força” representa qual velocidade?

3. Na segunda estrofe os versos: “Voa, fumaça / Corre, cerca / Ai seu foguista / Bota fogo/ Na fornalha /

Que eu preciso / Muita força” indicam que o trem está em que velocidade?

4. Na terceira estrofe, o que acontece em relação à velocidade do trem? Como você percebeu este fato?

5. Quais sentidos podemos inferir com a leitura da quarta estrofe? E na quinta?

6. Qual é a relação do título com o conteúdo, organização formal do poema?

7. Qual era o combustível utilizado para que o trem se locomovesse?

8. O que representam os sons vocálicos “Ôo”. Por que eles foram repetidos?

9. A maneira de falar das pessoas varia por diversos motivos. A forma de falar de quem é do campo pode ser diferente de quem mora na cidade. Temos, então, a variedade geográfica.

- a) O que mudou nas palavras “mimbora”, “prendero” em relação à forma padrão?
- b) É possível perceber uma regularidade na escrita das variantes “canaviá”, “oficiá”, “mata” assim como acontece com as formas convencionais? Explique.

10) A ausência de pontuação no poema de Manuel Bandeira tem relação com o movimento do trem?

Depois da análise do poema, dividiremos a turma em equipes e pediremos para que eles organizem e apresentem o poema para os colegas realçando a sonoridade e a musicalidade do poema através de uma declamação dramatizada.

Módulo 3 - Ampliando os Conhecimentos

OBJETIVOS

Proporcionar aos educandos uma reflexão sobre o gênero discursivo poema por meio do estudo do seu conteúdo temático, estrutura composicional e contexto de produção.

Refletir sobre os recursos utilizados na expressão poética como escansão dos versos e figuras de linguagem.

TEMPO ESTIMADO

Seis aulas.

ATIVIDADES PROPOSTAS

- Iniciaremos a aula instigando seus conhecimentos sobre o ritmo musical “valsa”.
- Faremos a leitura e apresentaremos o vídeo desse poema “Poesia é quando as palavras saem para dançar” – criação de Paulo Bravo
- Proporemos um olhar mais atento ao gênero discursivo poema por meio de inúmeras questões que abordam conteúdo temático, estrutura composicional, contexto de produção, métrica, figuras de linguagem.

A VALSA

Tu, ontem, Na dança Que cansa, Voavas Co'as faces Em rosas Formosas De vivo, Lascivo Carmim; Na valsa Tão falsa, Corrias, Fugias, Ardente, Contente, Tranqüila, Serena, Sem pena De mim!	Que sintas!... — Não negues, Não mintas... — Eu vi!... Valsavas: — Teus belos Cabelos, Já soltos, Revoltos, Saltavam, Voavam, Brincavam No colo Que é meu; E os olhos Escuros Tão puros, Os olhos Perjuros Volvias, Tremias, Sorrias, P'ra outro Não eu! Quem dera Que sintas Que sintas	As dores De amores Que louco Senti! Quem dera Que sintas!... — Não negues, Não mintas... — Eu vi!... Meu Deus! Eras bela Donzela, Valsando, Sorrindo, Fugindo, Qual silfo Risonho Que em sonho Nos vem! Mas esse Sorriso Tão liso Que tinhas Nos lábios De rosa, Formosa, Tu davas,	Mandavas A quem ?! Quem dera Que sintas As dores De arnores Que louco Senti! Quem dera Que sintas!... — Não negues, Não mintas,.. — Eu vi!... Calado, Sózinho, Mesquinho, Em zelos Ardendo, Eu vi-te Correndo Tão falsa Na valsa Veloz! Eu triste Vi tudo! Mas mudo	Não tive Nas galas Das salas, Nem falas, Nem cantos, Nem prantos, Nem voz! Quem dera Que sintas As dores De amores Que louco Senti! Quem dera Que sintas!... — Não negues Não mintas... — Eu vi! Na valsa Cansaste; Ficaste Prostrada, Turbada! Pensavas, Cismavas, E estavas	Tão pálida Então; Qual pálida Rosa Mimosa No vale Do vento Cruento Batida, Caída Sem vida. No chão! Quem dera Que sintas As dores De amores Que louco Senti! Quem dera Que sintas!... — Não negues, Não mintas... Eu vi!
---	--	---	--	--	--

ABREU, Casimiro de. In As
Primaveras. São Paulo: Editora
Martins S/A co-edição
Instituto Nacional do Livro



Casimiro de Abreu, Rio de Janeiro 1858

FONTE: Escritas

Disponível em: <http://www.escritas.org/pt/casimiro-de-abreu> acesso em junho de 2014

Esse poema foi escrito por Casimiro José Marques de Abreu (1839-1860) que é um poeta da época do romantismo. Nesse tempo, as valsas nos salões eram muito populares. O autor, como os românticos da época, levava uma vida muito boêmia e acabou morrendo muito jovem com apenas 21 anos de idade de tuberculose.

CURIOSIDADES

“Embora se tenha notícia de valsa como gênero desde o século XV, ligada à história das danças alemães *deutsche* e *länder*, ela teve ampla aceitação europeia no início do século XIX, como uma das danças de salão mais valorizadas no Ocidente, mesmo tendo em vista as muitas oposições feitas, algumas bastantes curiosas, como a dos médicos, que achavam prejudicial a velocidade com que os dançarinos rodopiavam pelo salão, e também objeções morais, pois foi o primeiro gênero que se dançou estando os pares enlaçados, em abraço muito estreito”.(SADIE, 1994, p.977).

1. Paulo Bravo no site *Bacia das Almas* – onde as palavras não descansam - diz que “Poesia é quando as palavras saem para dançar”.

- a) Você consegue imaginar as palavras dançando?
- b) Agora você vai assistir à uma animação criada por Paulo Bravo, para o poema “A Valsa” de Casimiro de Abreu. Esse vídeo foi retirado do site:
<http://www.baciadasalmas.com/2014/a-valsa-de-casimiro-de-abreu/>

c) Você conseguiu perceber o recurso utilizado pelo autor para compor a dança das palavras? Qual é ele?

CONTEÚDO TEMÁTICO

1. Quais são os conteúdos mais explorados nos poemas?
2. Que conteúdo ou tema é descrito no texto?
3. Você conhece o ritmo musical de uma valsa? Além de retratar o assunto do poema, o autor buscou recriar o ritmo desse tipo de música no poema. Qual foi a estratégia usada pelo autor?
4. Neste poema, o eu poético se dirige a uma moça. Segundo ele, o que ela fazia no dia anterior?
5. Como o eu poético se sentiu ao vê-la dançar?
6. Leia novamente esta estrofe:
“Quem dera
Que sintas
As dores
De amores
Que louco
Senti!

Quem dera
Que sintas!...
— Não negues,
Não mintas...
— Eu vi!...”

- a) Por que você acha que ela foi repetida quatro vezes?

ESTRUTURA COMPOSICIONAL

1. Como está organizado o poema?
a) Quantas estrofes têm o poema?
b) Quantos versos há em cada estrofe?

**2. Há palavras que rimam?
Quais são elas?**

3. Há repetições de palavras no poema?

4. Os poemas têm título?

5. Onde vocês acham que poderíamos buscar mais informações sobre poemas?

ANÁLISE DA SITUAÇÃO SOCIAL DE PRODUÇÃO

- 1. O texto em análise pertence ao gênero discursivo poema. Como, geralmente, tomamos conhecimento desse gênero?**

2. Onde eles circulam?

- 3. Por que foi produzido, ou seja, qual a sua função social?**

4. Quem escreve e quem lê esse gênero discursivo?

5. Como é a sua organização e a sua linguagem?

6. Você tem interesse em ler esse gênero?

7. Qual a importância desse gênero para a sociedade?

8. Quem produziu o texto?

9. O texto foi produzido para circular em qual veículo?

10. Ao ler o texto, você consegue entender o assunto abordado totalmente? Se sim, explique. xSe não, aponte quais informações você não domina e necessita pesquisar.

RECONHECIMENTO DO GÊNERO DISCURSIVO

- 1. Em se tratando do gênero em questão, o texto apresenta algumas características que o identificam. Quais são elas?**

2. A linguagem empregada no texto está adequada ao gênero e à situação de interação? Por quê?

3. Há rimas nos poemas?

4. Observem quais são as sílabas fortes e fracas de cada verso. Há alguma mudança de alguma estrofe para outra?

- 5. Você conhece alguns poemas? Qual é o seu poema preferido?**

AMPLIANDO A LINGUAGEM

1. Com suas palavras, explique o que você entende por:

Lascivo:

Volvias (verbo volver):

Silfo:

Gala:

Prostrada:

Turbada:

Cismavas (verbo cismar):

Cruento:

Consulte o dicionário e confira o significado das palavras.

2. Observe essas mesmas palavras no texto. Você julga possível substituí-las pelo significado atribuído pelo dicionário, sem alterar o sentido do texto? Explique.

IMPORTANTE SABER

Você sabia que os versos têm uma medida e ela é representada pelo número de sílabas poéticas?

Quando contamos o número de sílabas poéticas de um verso, fazemos sua escansão. Chamamos de sílabas métricas ou sílabas poéticas cada uma das sílabas que compõem os versos de um poema. Elas diferem das sílabas gramaticais em alguns aspectos, vejamos:

- Conta-se até a última sílaba tônica do verso.

Ex:

Val/ SA/ (sas):

- Teus / BE/(los)

Ca/ BE/ (los)

Os versos, apesar de possuírem três sílabas gramaticais, possuem duas sílabas poéticas.

- Duas ou mais vogais, átonas ou até mesmo tônicas, podem fundir-se entre uma palavra e outra, formando uma só sílaba poética.

Ex:

De a/mo/res

Nesse exemplo houve a fusão das vogais átonas “e” e “a” e formou uma só sílaba.

IMPORTANTE SABER

Observe o trecho abaixo:

Co'as faces

P'ra outro

Esse sinal de pontuação (') chama-se apóstrofo. Ele tem a função de indicar a eliminação de uma letra. A essa eliminação dá-se o nome de elisão. Utilizamos esse sinal gráfico para:

- Indicar a supressão de uma vogal nos versos por exigências métricas.

Ocorre, principalmente, entre poetas portugueses. Exemplos: esp'rança (esperança) minh'alma (minha alma) 'stamos (estamos)

- Reproduzir certas pronúncias populares. Exemplos: Olh'eleaí... Não s'enxerga, enxerido!

- Indicar a supressão da vogal da preposição de em certas palavras compostas. Exemplos: copo d'água, estrela d'alva, caixa d'água, Ouro Preto d'Oeste.

(Retirado do site: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Ap%C3%B3strofo>)

3. No poema, tivemos duas ocorrências de apóstrofe.

- Quais foram as letras suprimidas?
- Por que você acha que o autor utilizou esse recurso?
- Quantas sílabas gramaticais tem a grande maioria dos versos?
- E quantas sílabas poéticas?

4. A marcação melódica que nasce da alternância entre sílabas acentuadas e não acentuadas dá o ritmo no poema. Com sua musicalidade, o ritmo facilita a memorização do texto.

Observe:

Tu,/ on/tem,
Na/ dan/ça
Que/ can/sa,
Vo/a/vas
Co'as/ fa/ces
Em/ ro/sas
For/mo/sas
De/vi/vo,
Las/ci/vo
Car/mim
(...)
Quem/de/ra
Que/ sin/tas
As/ do/res
De a/mo/res

a) O autor, nesse poema, consegue recriar o ritmo da valsa, fazendo com que a sílaba acentuada (forte) recaia sempre sobre qual sílaba do poema?

b) A medida dos versos ajuda também a construir o ritmo do poema. Vocês perceberam que, no último verso, as duas vogais átonas fundiram-se formando uma só sílaba métrica? Encontre no poema outros exemplos em que ocorre essa fusão.

c) No quinto verso dessa estrofe, temos a elisão marcada pelo apóstrofe. Por que o poeta utilizou esse recurso?

d) Faça a escansão da primeira estrofe dos versos de Fernando Pessoa.

MAR PORTUGUÊS

Ó mar salgado, quanto do teu sal
São lágrimas de Portugal!
Por te cruzarmos, quantas mães chararam,
Quantos filho em vão rezaram!
Quantas noivas ficaram por casar
Para que fosses nosso, ó mar!

Valeu a pena? Tudo vale a pena
Se a alma não é pequena.
Quem quer passar além do Bojador
Tem que passar além da dor.
Deus ao mar o perigo e o abismo deu,
Mas nele é que espelhou o céu.

PESSOA, Fernando. In Mensagem.
São Paulo: FTD



FORTE: lpm-blog
Disponível em : <http://www.lpm-blog.com.br/?tag=fernando-pessoa> acesso em junho de 2014

Esse poema foi escrito por Fernando Pessoa no dia 9 de junho de 1935, seis meses antes da sua morte. O autor nasceu em Lisboa e é considerado um dos maiores poetas da língua portuguesa.

e) Por quantas sílabas poéticas são constituídos os versos do poema de Fernando Pessoa?

5. Você consegue se lembrar de alguma ocasião em que conseguiu convencer alguém de algo só porque mudou o jeito de falar?

6. Como conseguimos dar ênfase às palavras nos textos?
Nos poemas, é muito comum o uso da linguagem figurada, que se caracteriza pelo emprego de palavras ou de expressões com um sentido diferente do seu sentido mais comum ou literal.

FIGURAS DE LINGUAGEM

De acordo com Mesquita & Martos (2009, p. 484), “as figuras de linguagem são recursos expressivos que emprestam ao pensamento mais energia e vivacidade que, por sua vez, conferem à frase mais elegância e graça e permitem ao leitor captar, mais efetivamente, a mensagem pretendida pelo autor.” A seguir, veremos algumas delas:

Pleonasma – Consiste na repetição de termos de mesmo significado, com intuito de dar ênfase a uma expressão.
Ex.: Eu vi com esses olhos que um dia a terra há de comer.

Prosopopéia - Atribuição de qualidades e sentimentos humanos a seres irracionais e inanimados.
Ex.: A formiga disse para a cigarra: “Cantou...agora dança!”

Hipérbole - Consiste no exagero da expressão.
Ex.: Já lhe disse isso um milhão de vezes.
Quando o filme começou, voei para casa.

Metáfora – Relaciona dois seres por

meio de uma qualidade comum atribuída a ambos. Nessa comparação não se usa a conjunção como.

Ex.: “O tempo é uma cadeira ao sol, e nada mais”.

Fonte: MELO, Roberto Mesquita . Gramática Pedagógica, 30 ed. Vol. Único, São Paulo: Saraiva, 2009.

7. Observe os versos a seguir:
“Ó mar salgado, quanto do teu sal São lágrimas de Portugal”

a) Qual é a figura de linguagem presente neste verso?

8. As metáforas não fazem parte somente da literatura, mas da nossa linguagem e dos nossos pensamentos do dia a dia.
a) Identifique o papel da metáfora e o efeito de sentido produzido por ela em cada um dos trechos de músicas abaixo:

[...] Quando choro
É uma enchente
Surpreendendo o verão [...]

Burque in: Quando o carnaval chegar.
Chico Buarque. Phonogram, 1972.

[...] O medo é uma linha que separa
o mundo
O medo é uma casa aonde ninguém
vai [...]

Lenine. Miedo. In: Acústico MTV. Sony/ BMG, 2006.

b) Explique o sentido metafórico do poema “Mar Português”.

9. A hipérbole é quando exageramos a verdade. Explique o exagero contido nos versos abaixo:
“Ó mar salgado, quanto do teu sal/ São lágrimas de Portugal!”

IV PRODUÇÃO FINAL



Por: Kevin de Araújo Monteiro

Esta etapa dá ao aluno possibilidade de pôr em prática as noções e os instrumentos elaborados separadamente nos módulos. Dolz e Schneuwly (1999, p.122-123) afirmam que “a realização concreta de seqüências didáticas exige uma avaliação final das capacidades de linguagem dos alunos na aula, antes e durante o curso do ensino”. Essa produção permite também que o professor realize uma avaliação somativa.

Nos módulos constam a pesquisa sobre o gênero, a leitura dos textos do gênero, explorando a função social, o conteúdo temático, sua estrutura composicional e seu estilo. Agora chegou o momento da Produção Final, o que requer um bom planejamento, tendo em vista a necessidade oral de interação estabelecida na “Apresentação da Situação.” Após a produção, o autor do poema fará uma avaliação, em seguida os colegas participarão também com sugestões e, por fim, nós faremos contribuições para que a produção escrita de fato colabore no atendimento dos objetivos da interação pretendida. Em seguida, há a circulação do gênero que dar-se-á a partir da criação de um livro de poemas e da participação em um recital de poemas.

A seguir, apontamos a proposta de produção que será apresentada aos educandos. Nesta seção, escreveremos dirigindo-nos a eles.

Iniciaremos com um texto para motivação que pertence ao gênero memória. Neste texto, o poeta Manoel Barros, nos conta sobre o momento em que ele se tornou poeta.

Antes de escrever



Por: Kevin de Araújo Monteiro

FRASEADOR

Hoje eu completei oitenta e cinco anos. O poeta nasceu de treze. Naquela ocasião escrevi uma carta aos meus pais, que moravam na fazenda, contando que eu já decidira o que queria ser no meu futuro. Que eu não queria ser doutor. Nem doutor de curar nem doutor de fazer casa nem doutor de medir terras. Que eu queria era ser fraseador. Meu pai ficou meio vago depois de ler a carta. Minha mãe inclinou a cabeça. Eu queria ser fraseador e não doutor. Então, o meu irmão mais velho perguntou: Mas esse tal de fraseador bota mantimento em casa? Eu não queria ser doutor, eu só queria ser fraseador. Meu irmão insistiu: Mas se fraseador não bota mantimento em casa, nós temos que botar uma enxada na mão desse menino pra ele deixar de variar. A mãe baixou a cabeça um pouco mais. O pai continuou meio vago. Mas não botou enxada.

BARROS, M. de. Memórias inventadas: a infância. São Paulo: Planeta, 2003.

1) Desde a adolescência o poeta queria ser "fraseador", qual é o sentido deste termo?

2) Como foi a reação de cada membro da família diante da declaração do autor?

3) Você, assim como Manuel de Barros, já sentiu vontade de colocar-se no lugar de um poeta e expressar seus sentimentos no papel?

PROPOSTAS DE PRODUÇÃO

Agora chegou o momento de você escrever um poema. Capriche, pois fará parte da coletânea de um livro de poemas, escrito e organizado por você e seus colegas, que será exposto no sarau e depois será doado às suas famílias e à biblioteca do colégio.

Escolha uma das opções para a produção de um poema com um colega se preferir.

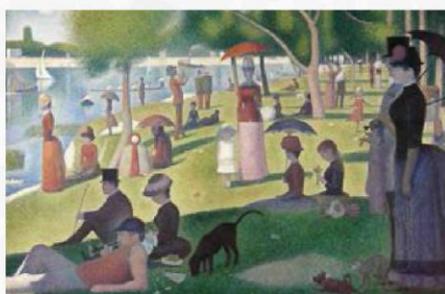
1 opção: Escreva um poema sobre um sentimento como: amor, saudade, esperança, medo, alegria, tristeza

2 Opção: Faça de conta que haverá uma exposição de quadros e você foi convidado para escrever um poema que acompanhará uma obra. Escolha uma das telas abaixo e produza um poema destacando as características da tela.

MULHER COM GUARDA-SOL, DE CLAUDE MONET



TARDE DE DOMINGO NA ILHA DA GRANDE, DE JATTE



OPERÁRIOS, DE TARSILA DO AMARAL



O VIOLEIRO, DE ALMEIDA JUNIOR



As imagens foram retiradas do site:
<http://noticias.universia.com.br/tag/quadros-famosos/> . Acessado em 19/07/2014

PLANEJAMENTO E ELABORAÇÃO DO POEMA

Procure utilizar recursos da linguagem poética como: sonoridade, ritmo. Você pode ou não usar rimas.

Ao escrever seu poema, pense que é necessário que ele desperte sensações por meio de palavras.

Escolha um título para o poema que seja adequado ao tema tratado.

Esta primeira versão deve ser produzida em uma folha de rascunho.

Faça as alterações necessárias e passe a limpo.

AValiação E REESCRITA DO TEXTO

Recolheremos esta primeira versão e na próxima aula (de um dia seguinte), devolveremos os poemas para os alunos e solicitaremos que façam uma releitura observando se eles conseguiram transmitir as ideias que gostariam e se utilizaram recursos da linguagem poética. Pediremos para eles revisarem também a ortografia, pontuação, concordância, etc.

Após esta avaliação, cada um vai se reunir com mais dois colegas para fazer a leitura do seu poema para eles. Estes devem opinar, apontando os aspectos positivos, e o que pode ser melhorado, dando dicas para isso.

Avaliaremos os textos, de preferência, junto com o educando, em sala de aula ou fora dela.

Faremos anotações para que ele possa melhorar o texto na reescrita.

CIRCULAÇÃO DO GÊNERO

Por entendermos que a proposta de SD é estudar e reproduzir uma situação de interação mais próxima possível à realidade social, somente a produção textual do texto destinada ao professor não é suficiente. É, portanto, necessário que esse texto atinja a circulação do gênero na sociedade. Por isso, planejamos duas atividades que possibilitaram a circulação do gênero em pauta nesta dissertação.

I - CADERNO DE POEMAS



Por: Kevin de Araújo Monteiro

OBJETIVOS

Os poemas produzidos pelos alunos na etapa da Produção Final serão recolhidos após revisão e reescrita e farão parte da antologia poética organizada por nós. Garantiremos que cada família dos educandos participantes e a biblioteca do estabelecimento de ensino em que ocorreu a pesquisa recebam um exemplar. Os poemas serão acompanhados de pequenos depoimentos sobre a criação poética e fotos de seus respectivos autores.

II - RECITAL DE POEMAS



Por: Kevin de Araújo Monteiro

OBJETIVOS

Organizar um recital de poemas.

Conhecer a prática social de um recital de poemas.

Resgatar a importância de declamar e de ouvir poemas.

Relacionar a poesia a uma manifestação de caráter prazeroso.

Interagir com a comunidade.

Perceber a musicalidade do texto poético.

Associar o texto literário ao aperfeiçoamento da oralidade.

Oportunizar momentos para que os alunos possam se expressar oralmente.

Socializar os poemas escolhidos.

ATIVIDADES PROPOSTAS

Este é o momento de circulação do gênero, tendo em vista o trabalho realizado durante a sequência didática.

Primeiramente, é importante buscar estratégias que possam motivar os alunos a participarem do evento. Depois que a turma estiver motivada,

dividiremos a sala em grupos de cinco alunos e pediremos para que selecionem três poemas que gostariam de apresentar. (Eles podem escolher os da sequência didática e/ ou podem pesquisar outros).

O grupo planeja como eles vão apresentar: individualmente, em grupo, em forma de jogral, com dramatização, com fundo musical, etc.

Formaremos uma comissão organizadora do evento.

Para abrilhantar o evento, convidaremos alunos de outras salas de aula que já tenham participado de recitais, para fazer uma participação especial no evento.

Os ensaios são fundamentais para o sucesso do evento. Estes poderão acontecer no contraturno.

Selecionaremos dois alunos para serem os apresentadores do recital.

Lançaremos o desafio aos alunos de criarem um convite personalizado para divulgação do evento.

Definiremos o local da apresentação que, de preferência, tenha palco e seja um lugar amplo.

Planejaremos a decoração. É importante que tenha mesa ou uma estante com livros e outros materiais que contenham poemas.

Selecionaremos os equipamentos que serão necessários para a organização das atividades.

Definiremos dia e horário da apresentação.

Organizaremos um cronograma das apresentações.

Divulgaremos o evento no site do colégio.

4 DESCRIÇÃO DAS OFICINAS, ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO

[...] A importância de uma coisa não se mede com fita métrica nem com balanças nem barômetros etc. [...] a importância de uma coisa há que ser medida pelo encantamento que a coisa produza em nós (BARROS, 2019, p.109).

Neste capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados, evidenciando o processo de transposição didática do gênero poema para o trabalho com o letramento literário. A estrutura de base da SD foi constituída pelas seguintes etapas: Apresentação da Situação; Produção Inicial; Módulo1; Módulo 2; Módulo 3 e Produção Final.

Após a produção final, garantimos a circulação do gênero, sugestão de Costa-Hübes (2008) baseada na proposta teórica metodológica de Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004). Segundo a autora, “uma vez reescrito o texto e sanados os seus problemas, este deve cumprir a sua função social, ou seja, é o momento da circulação do gênero, tendo em vista o(s) interlocutor(es) definido(s) inicialmente” (COSTA-HÜBES, 2008,p.168).

No estudo em questão, conforme dito anteriormente, foram utilizados os instrumentos de diário de campo, observação participante, gravação em áudio e vídeo, com registros de cunho etnográfico. As atividades foram aplicadas com o objetivo de promover a leitura e a ampliação do letramento literário dos participantes.

A Sequência Didática foi trabalhada ao longo de 28 dias letivos. Sintetizamos, aqui, também, os registros mais relevantes do nosso diário de campo no desenvolvimento da SD. Esses registros são importantes uma vez que se trata de uma pesquisa-ação e neles contenham percepções e decisões tomadas durante o desenvolvimento do projeto.

Destacamos que o material em análise (diário de campo, figuras, áudio e vídeos), seguindo-se os procedimentos de ética em pesquisa, está sendo utilizado para fins de estudo acadêmico, e seu uso foi autorizado pelos responsáveis, tanto pela escola, quanto pelos alunos. Os termos de consentimento para uso das informações e das imagens estão disponíveis nos arquivos da pesquisa.

4.1 CONVERSA INICIAL

Em uma conversa inicial com os educandos, antes da *Apresentação da Situação*, investigamos as impressões que eles tinham a respeito de gostar de ler. Os trechos a seguir, coletados durante as gravações das aulas, expressam alguns momentos desse diálogo. Embora estes tenham sido coletados em áudio, procedemos a sua edição, fazendo apenas adequações no que tange às normas da escrita. P refere-se à professora, e A refere-se a alunos, seguindo-se um número cardinal que identifica os alunos conforme sua inserção no diálogo. Empregamos [...] para indicar trechos inaudíveis, e [[]] para registrar comentários da pesquisadora.

P: Você gosta de ler?
A1: Se o livro for bom sim.
P: E de ler poemas.
A1: Não.
P: [...] Gosta de ler poemas?
A2: Mais ou menos.
P: Por quê?
A2: [...] são confusos.
P: Você gosta de ler poemas?
A3: Gostar mesmo não sei..... mas já declamei duas vezes.
P: Quando?
A3: Uma vez no dia das mães e outra na semana da pátria.
P: Você gosta de ler?
A4: Gosto, mas os professores só passam livros chatos.
P: Gostaria de participar de um projeto que envolve a leitura de poemas?
A4: Acho que não....é chato ler poemas, dá pra ser sobre outra coisa?

Durante o diálogo, foi possível perceber que os educandos demonstraram interesse pela leitura, porém apresentavam ressalvas quanto à leitura de poemas, conforme constatamos na fala de A1- “Não”, A2- “Mais ou menos”, A3- “não sei”, A4- “é chato”.

Essas manifestações são indícios de que a prática de leitura de poemas é algo que não está presente no gosto desses alunos. Quando A3 diz que declamou “uma vez no dia das mães e outra na semana da pátria” observamos um tratamento que qualificamos como secundário para os poemas, tendo em vista o seu uso apenas em datas comemorativas. Essa prática escolar pode ser apontada como um dos motivos da rejeição à leitura de poemas, quando se despreza seu valor estético,

em favor de um uso moralizante ou pedagógico. Compartilhamos com o ponto de vista de Gebara, dizendo ser necessário “assumir que o texto poético não é espaço para posturas moralizantes ou didatismo, nem veículos dos valores a serem preservados pela sociedade ou grupo social a que pertencem o autor e o leitor”. (GEBARA, 2002, p 35).

De certo modo, os alunos consideram o poema e seu estudo difícil. A resposta de A2 confirma esse entendimento quando diz que os poemas são “confusos”. Averbuck (1993) constatou a ausência do ensino do poema na escola e afirma que, quando acontece, são inúmeros os erros cometidos como, por exemplo, um estudo pautado somente em transmitir conhecimentos sobre rima, métrica, versos, estrofes e aspectos gramaticais. Pinheiro (2012) acredita que a ideia de que o poema possui uma linguagem mais rebuscada e estrutura complexa afasta o poema da sala de aula. Porém, a leitura do poema vai além de sua estrutura, é sentimento, experiência estética. Não podemos privar os alunos da riqueza que há nesse gênero discursivo. Para Pinheiro (2003), existe uma crise de leitura de poemas na sala e, segundo ele, isso acontece porque a poesia não é vista com um valor em si mesma, em sua essência.

É fundamental fazer uma boa escolha do texto poético. Na seleção, conforme afirma Pinheiro (2003), deve-se levar em consideração os critérios estéticos que o constituem, como o ludismo sonoro, as imagens simbólicas e a riqueza da linguagem figurada que ele contém.

Nas respostas de A4, há uma reclamação quanto aos livros que os professores definem para leitura. Segundo A4, trata-se de “livros chatos”. Práticas de leitura e de abordagem do texto literário podem estar por trás da ideia de que os livros que a escola oferece são chatos. Conforme Rocco (1994), o jovem gosta de ler, o que não gosta é de ler os livros que a escola pede. Portanto, há a necessidade de um trabalho específico para que os alunos descubram e reconheçam a boa literatura.

O contato com o texto literário é fundamental e compete à escola essa função. Segundo Barbosa (2009), a escola deve repensar suas escolhas e, para tanto, é importante ouvir o que dizem os alunos sobre os livros que leem por desejo ou por obrigação. Além disso, segundo a autora, é importante que o professor conheça os motivos de resistência à leitura do texto literário, não só para buscar uma aproximação com os alunos, mas também, e talvez principalmente, para que

possa oferecer a eles oportunidades de conhecer textos e autores dos quais ainda não aprenderam a gostar.

A escola, como principal agenciadora do letramento (KLEIMAN, 2006) e por conseguinte, do letramento literário, deve ajudar o aluno a perceber que a leitura pode ser uma atividade prazerosa. Acreditamos que o gosto pela leitura é algo a ser “ensinado”, portanto ela precisa fazer parte do cotidiano escolar.

Após essas perguntas de aquecimento inicial sobre gosto de leitura, e tendo em vista a constatação de que havia pouco interesse de participar de um projeto de leitura, buscamos estratégias para motivar a turma a ouvir a proposta que tínhamos a fazer. A primeira estratégia consistiu em declamar o poema “Caso do Vestido” de Carlos Drummond de Andrade. Explicamos o contexto histórico do poema, falamos um pouco sobre o autor e iniciamos a declamação. Como havíamos decorado o poema, ficou mais fácil se concentrar no timbre da voz, na entonação, no ritmo e na expressão corporal. O trecho a seguir, constante no diário de pesquisa, descreve nossa percepção quanto a esse momento:

O poema de Carlos Drummond de Andrade contagiou a turma. Eles aplaudiram, ficaram entusiasmados. Sugeri então que encenássemos o poema, aproveitei o momento de empolgação e distribuimos os papéis. Como eu já havia decorado o poema, os alunos acharam que eu deveria participar. Três alunas, as mais extrovertidas, encenaram os outros papéis. Foi divertido, muitos queriam dar sugestões, muitas risadas. Indaguei se eles haviam, realmente, gostado do poema e eles afirmaram que sim, que “esse poema era mesmo muito legal”. Uma aluna me pediu se havia, na biblioteca, livros de poemas, pois ela queria ler. (DIÁRIO DE PESQUISA, 26 de setembro de 2014).

A outra atividade proposta utilizada para motivação era a de assistirmos ao filme “Sociedade dos Poetas Mortos” (Dead Poets Society. Direção: Peter Weir, 128 minutos, 1989) que conta a história de um professor de poesia que inspirava seus alunos a perseguir as suas paixões individuais e tornar suas vidas extraordinárias. Passadas algumas informações técnicas sobre o filme, pedimos para eles que, durante o filme, anotassem trechos que lhes chamassem a atenção.

A nossa preocupação, sempre que vamos exibir um filme, é se conseguiremos a atenção da turma. Sabemos o quanto fica difícil quando os alunos não se interessam, eles querem sair da aula, conversar com os colegas, enfim,

achar um pretexto para passar o tempo. Mas, como já suspeitávamos, o filme cativou.

Parávamos o filme em alguns momentos, alguns sugeridos por mim, outros, por eles, para que pudessem anotar algumas passagens. A anotação do diário de pesquisa a seguir ilustra esse trabalho.

Quando o filme terminou, eu e mais alguns alunos estávamos emocionados. Reservamos um espaço para debate. Eles comentaram sobre as impressões que tiveram. Então, pedi para transcreverem no quadro as frases que haviam extraído do filme. Esses foram os trechos:

- “Carpe diem. Aproveitem o dia, meninos. Façam de suas vidas uma coisa extraordinária.”
- “Não importa o que dizem a você, palavras e ideias podem mudar o mundo”.
- “Não lemos e escrevemos poesia porque é bonitinho, lemos e escrevemos poesia porque somos membros da raça humana e a raça humana está repleta de paixão.
- “Medicina, lei, negócios e engenharia são ocupações nobres para manter a vida. Mas poesia, beleza, romance e amor são razões para ficar vivo”.
- “Quando você pensa que conhece alguma coisa, você tem que olhar de outra forma. Mesmo que pareça bobo ou errado, você deve tentar!”

Comentamos os trechos. Um aluno me falou que já estava gostando do projeto. (DIÁRIO DE PESQUISA, 02 de outubro de 2014).

Nessas anotações podemos perceber o processo de apropriação da palavra de outrem (BAKHTIN, 1997, 2003), por meio dos trechos do filme selecionados e registrados pelos alunos. Observamos que o diálogo com o filme havia se iniciado e estava sendo materializado por meio dessas menções. Além disso, observamos o indício de engajamento de um aluno para participação no projeto de intervenção didática. Entendemos isso como uma contrapalavra (BAKHTIN, 1997) com sentido de adesão, diferente das contrapalavras iniciais, em que os alunos manifestaram pouco interesse em interagir com poemas.

Outro aspecto que destacamos é a motivação, que deve ser considerada um requisito, uma condição prévia da aprendizagem. Nesse sentido, encontrar maneiras de favorecer o envolvimento dos educandos em tarefas de aprendizagem é um desafio para nós professores. A estratégia funcionou, conseguimos despertar o interesse da turma para ouvir a proposta. O fato de uma aluna ter se interessado por

livros de poemas e de outro afirmar que estava gostando do projeto, nos deixou mais tranquilos para a etapa seguinte, em que apresentaríamos a proposta, ou seja, a *Apresentação da Situação*.

4.2 APRESENTAÇÃO DA SITUAÇÃO

Conforme Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), a *Apresentação da Situação* deverá ser o momento em que os educandos construirão uma representação da situação de comunicação proposta na SD, e da atividade de linguagem a ser executada. Portanto, cabe a nós, professores, apresentar o gênero discursivo que será estudado e compartilhar com a turma, ou seja, o projeto de comunicação em que estarão envolvidos durante o percurso da SD. Nessa etapa, é importante também discutir com os educandos a situação de interação que o trabalho deverá atender quanto à *Produção Final* e a *Circulação do Gênero*. Para isso, organizamos uma “roda de conversa”.

Depois de expostas as principais etapas do projeto, entregamos um pequeno diário para cada aluno. Ele seria utilizado para que os alunos copiassem alguns poemas, anotassem ideias e impressões, e para que registrassem suas criações poéticas.

Estava um pouco apreensiva com essa proposta de atividade, pois não sabia a reação dos meninos quanto a possuir e escrever em um diário, [[dado que em nossa cultura o uso de diários é visto como algo restrito às meninas (ou mulheres)]]; Cuidei para que os diários deles fossem diferentes dos das meninas. Porém, eles me surpreenderam, aceitaram bem. Os alunos personalizaram a capa com nomes como “diário poético” ou “registros poéticos”. (DIÁRIO DE PESQUISA, 07 de outubro).

Nesse trecho observamos que um conceito pré-concebido, de que meninos não estariam dispostos a escreverem seus diários, foi desconfirmado pelos alunos dessa turma. Ao contrário do imaginado por nós, houve aceitação da proposta. Enquanto ilustravam o diário com canetinhas coloridas, giz e lápis de cor, um grupo de alunos nos ajudava na confecção dos cartazes que continham, mesmo que não integralmente, o plano de ação da nossa sequência didática. O plano de ação é

importante uma vez que nos ajuda a organizar e coordenar a prática escolar. Tem por finalidade ajudar a concretizar os objetivos e, para isso, é necessário estabelecer o desenvolvimento da ação no tempo.

Figura 2 - O plano de ação



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a atividade de intervenção didática.

4.3 PRODUÇÃO INICIAL

A *Produção Inicial* permitiu que sondássemos os conhecimentos prévios dos educandos, percebendo, assim, suas dificuldades sobre o conteúdo para, então, propormos atividades. Foi nessa etapa que construímos “momentos privilegiados de observação, que permitem refinar a sequência, modulá-la e adaptá-la de maneira mais precisa às capacidades reais dos alunos de uma dada turma” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 102).

Em nosso entendimento, como dito anteriormente, uma produção escrita autoral, nesse momento, não seria necessária. Ao proporcionarmos aos educandos o contato e a interação com uma variedade de poemas, pudemos, por meio de atividades orais, diagnosticar o conhecimento deles sobre esse gênero, bem como suas dificuldades. Assim, fizemos uma adaptação em relação ao que propõem Dolz; Noverraz; Schneuwly quanto à produção inicial. Segundo os autores mencionados, a

Produção Inicial compreenderia a escrita de textos, tendo em vista que tinham como foco a produção escrita.

No caso da SD em análise, o foco não é a escrita, mas sim a leitura de poemas com vistas à ampliação do letramento literário. Desse modo, mantivemos a expressão *Produção Inicial*, todavia entendendo-a como produção de sentidos realizada por meio do contato e da leitura de uma variedade de textos do gênero poema. O que fizemos foi uma adaptação quanto ao conteúdo da expressão mencionada. Portanto, o que denominamos de *Produção Inicial* abarca a produção de sentidos por meio da leitura dos poemas.

Iniciamos com a leitura de alguns poemas previamente selecionados. Ao se lidar com leitura de poemas, é necessário que aspectos como musicalidade, ritmo sejam percebidos e evidenciados por meio da leitura em voz alta. Bosi afirma: “Se o leitor conseguir dar, em voz alta, o tom justo ao poema, ele terá feito uma boa interpretação, isto é, uma leitura ‘afinada’ com o espírito do texto.” (BOSI, 2003 p. 469).

Pensando assim, propusemos que eles realizassem a leitura dos poemas em voz alta, que imprimissem aos versos o ritmo adequado. Pela resistência de alguns, percebemos que, muitas vezes, a leitura desse gênero pode ser intimidadora, pois eles se mostraram arredios. Interpretamos esse posicionamento como decorrente da imagem que os alunos e a professora faziam uns dos outros. Portanto, a leitura dos poemas em voz alta em sala de aula consistiria em um momento em que estivessem expondo-se ao outro a sua apreciação valorativa (BAKHTIN, 1997), em que o interlocutor não era o autor do poema, e sim os colegas da sala e a professora. Destacamos, contudo, que a própria resistência à realização da atividade já configura uma avaliação de si mesmos, tangenciada pelo olhar do outro.

Assim compreendida essa situação, insistimos, pois estávamos num ambiente de ensino e de aprendizagem, em que avaliações negativas iniciais podem ser superadas por meio do processo em andamento.

Além disso, no que diz respeito à obra literária, esta é produzida tendo em vista a interlocução, e é durante a leitura que ela ganha vida e ressignificação. Segundo Iser (1996), é só na leitura que os textos se tornam efetivos e que os textos nos tocam quando, ao constituirmos o sentido na leitura, experimentamos um mundo

que, embora não exista mais, se deixa ver e, embora nos seja estranho, podemos compreender.

O trabalho com poemas é desafiador porque se trata de 'gênero secundário' (BAKHTIN, 2003), dado que seus temas, estrutura composicional e estilo linguístico são mais complexos, se comparados a gêneros presentes no cotidiano como o bate-papo, o bilhete, etc, e pouco frequente no dia a dia das pessoas. Em relação a esse 8º ano, podemos dizer que é um gênero quase desconhecido, isto é, não está presente em suas histórias de vida realmente vivida e experimentada, o que demanda ao professor maior esforço no desenvolvimento do trabalho didático.

Nessa perspectiva, como professores mediadores de leitura, devemos oferecer subsídios, estímulos para encorajar nossos educandos a realizarem a leitura, tornando-a um momento em que se dá sentido ao texto, fazendo-a fluir. Alguns alunos tentaram, a princípio de forma tímida, sem muita entonação. Observamos que tínhamos muito trabalho pela frente, mas entendíamos que a insistência valeria a pena, pois o poema é um momento de encontro com outras vozes, outros mundos, num diálogo que envolve emoção, sensações, visões de mundo. A busca pela expansão do letramento literário implica na realização de práticas sociais mediadas por gêneros discursivos produzidos nesse campo de comunicação humana.

Foi por meio dos *Módulos* que buscamos diversas atividades e estratégias para trabalharmos as dificuldades que os educandos apresentaram na *Produção Inicial*. Eles foram construídos em torno das características do gênero discursivo estudado: a situação de comunicação, a forma composicional, o conteúdo temático e as marcas linguísticas.

4.4 MÓDULOS

Os *Módulos* foram construídos em torno das características do gênero discursivo estudado: a situação de comunicação, a forma composicional, o conteúdo temático e as marcas linguísticas.

4.4.1 Módulo I

Uma das atividades previstas consistia em fazer uma pesquisa sobre poemas. Essa ação despertou grande empolgação, pois a atribuição dessa tarefa requereu que os alunos assumissem a responsabilidade de realizarem a pesquisa. Tomando-se as ideais bakhtinianas como referência, entendemos que as interações humanas, travadas por meio do diálogo (concordando, discordando, refutando etc.) compreendem assumir compromissos. Notamos que os alunos apresentaram pensamento participativo, não-indiferente, diante de nossa solicitação para que realizassem a pesquisa. Esta, por sua vez, foi por nós proposta com o entendimento de que se configura como uma grande aliada no diálogo com outros textos. Corroboramos com Demo (1997, p.16-17) quando diz que a “pesquisa é o processo que deve aparecer em todo o trajeto educativo, como princípio educativo que é”.

Levamos os alunos à biblioteca. Lá, eles pesquisaram livros que continham poemas, leram, analisaram o conteúdo temático, as características do gênero discursivo e selecionaram os poemas que eles mais gostaram. Situações como essas são importantes para os alunos aprenderem a gerenciar e a selecionar as informações localizadas, da forma mais proveitosa possível. A figura seguinte ilustra esse momento de diálogo intertextual.

Figura 3– Pesquisa na biblioteca



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a atividade de intervenção didática.

Quando retornamos à sala de aula, o momento era de socializar a pesquisa e os poemas, por eles, selecionados. Conforme havíamos combinado antes, eles deveriam justificar as suas escolhas, partilhar seus conhecimentos. Esse momento é importante, pois incentiva atitudes de cooperação, faz com que os alunos se direcionem, reflitam e encontrem maneiras adequadas de repassar as informações coletadas. Quando os alunos compartilham o conhecimento, não estão apenas dividindo ou repassando informações, mas abrindo espaço para troca, para o crescimento pessoal e cultural.

Entretanto, nem todos puderam participar nesse momento. Na escola, temos horários pré-estabelecidos. É comum sairmos frustrados por termos planejado e não termos conseguido concluir a atividade. A sala de aula é palco de muitos ruídos, acontecimentos inesperados surgem a todo momento, e o professor precisa ser flexível. Alguns alunos ficaram aborrecidos porque queriam dizer seus poemas, ter a oportunidade de se expressar, já outros, ficaram aliviados com a oportunidade de se esquivar dessa atividade.

Na aula seguinte, planejamos o encontro dos alunos com três ilustres escritores da cidade, conhecidos na região por serem grandes poetas. Antes da chegada dos escritores, montamos o que costumávamos organizar em todas as aulas, a roda de conversa, batizada por nós de roda poética, conforme ilustra o texto a seguir:

Recepcionamos com o entusiasmo merecido. Os alunos, munidos com seus apontamentos, aguardavam ansiosos o momento da entrevista. O assunto era o texto poético. A conversa fluiu, os alunos, encantados, queriam saber a opinião deles sobre poemas, onde buscavam suas inspirações, os temas mais recorrentes nos poemas, a primeira experiência com o fazer poético, enfim, muitas perguntas para pouco tempo. A conversa foi encerrada e alguns poemas declamados. (DIÁRIO DE PESQUISA, 09 de outubro de 2014).

A presença dos convidados em sala de aula enriqueceu, grandemente, a aula. Aqueles alunos que ainda apresentavam algum tipo de ressalva a respeito de poemas se renderam aos encantos desses poetas. Eram tantas perguntas, tantas confidências que o tempo voava. O sinal batia para o término de mais uma jornada de trabalho, mas alguns alunos insistiam, queriam aproveitar um pouco mais a presença dos convidados em sala.

A análise que fazemos desse evento em sua singularidade concreta e viva é de que a avaliação dos alunos diante das experiências únicas vivenciadas pelos poetas convidados foi satisfatória, uma vez que as histórias contadas e os poemas declamados serviram para diminuir a distância entre o mundo da poesia e o mundo da vida.

Segundo Bakhtin (2010), a contraposição concreta entre os interlocutores (eu/outro) é o princípio constitutivo maior do ato realizado. Assim, é no plano das contraposições axiológicas (a valoração que os alunos atribuíam a poemas em oposição com a valoração dos poetas) que cada um orienta (ou reorienta) seus atos.

Além disso, buscar a participação de familiares e de pessoas da comunidade é uma boa estratégia para despertar o interesse dos alunos para determinados assuntos. Sem contar que a quebra de rotina em sala de aula é fundamental. Percebemos que, a partir desse encontro, o poema ganhou um *status* diferente em sala de aula, foi visto com mais respeito, com um cuidado maior.

Muitas vezes, o professor não consegue chegar até o aluno. Práticas pedagógicas que saiam da rotina, que tornem relevante o aprendizado, que busquem alcançar cada um dos alunos com seus diferentes interesses e modos de aprender, pode ser um diferencial quando se trata de ensino, e especialmente quando se focaliza o trabalho com poemas. É fundamental buscar a diversificação das atividades, assim, potencializa-se “[...] pela diversificação das atividades e dos exercícios, as chances de cada aluno se apropriar dos instrumentos e noções propostos, respondendo, assim, às exigências de diferenciação do ensino.” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 109).

No dia a dia de sala de aula, é importante proporcionar um ambiente criativo de incentivo à leitura. A montagem de um mural foi um dos artifícios que buscamos como ferramenta para esse propósito. Munidos de papéis diversos, tesoura, fita adesiva, iniciamos as atividades de confecção do mural. Dividimos as tarefas. O trabalho coletivo, segundo Vygotsky;Luria;Leontiev (1998), favorece a interação social dos educandos, que se influenciam mutuamente em busca da organização do grupo. Alguns alunos cortavam os papéis, outros selecionavam os poemas, outros fixavam no mural.

O mural pode ser um importante subsídio para a circulação dos textos e uma boa ferramenta para construção de sentidos por meio da leitura. Entendemos que o texto funciona como uma entidade significativa capaz de (re) construir o mundo.

Contudo, para que sua finalidade seja realmente cumprida, é primordial a interação dos interlocutores no interior do texto com o objetivo de (re) construir os sentidos. A leitura é uma prática de construção de sentidos. Ler é compreender. Esse é o fundamento da leitura. Entretanto, para que essa atividade social se cumpra, é substancial que os autores (leitores) interajam dentro do texto, numa relação dialógica. Kleiman (2004, p.37) nos diz que “a compreensão dependerá das relações que o leitor estabelece com o autor durante a leitura”.

O mural ficou exposto na sala de aula durante o desenvolvimento do projeto. Semanalmente, trocávamos os poemas para possibilitar uma diversidade maior de textos a serem lidos, declamados e analisados. Com a proposta do mural, notamos a melhora da capacidade leitora dos alunos, que constantemente eram chamados para lerem os poemas em voz alta. Ele possibilitou, no decorrer do processo de ensino e aprendizagem, tomar a leitura como um processo ativo e interativo.

Esse recurso didático, usado de forma adequada, pode ser um excelente aliado no desenvolvimento do letramento. Entretanto, é importante construí-lo juntamente com os alunos, discutindo cada passo do processo, assim, o educando passa de simples expectador à participante ativo. Pensando assim, tentamos envolver os alunos em todas as etapas, desde a sua confecção até a escolha dos textos.

Nem todos os alunos se interessaram pela atividade, alguns ficaram alheios, conversando sobre outros assuntos. Tentamos motivá-los, mas nem todos participaram, aproveitavam o momento de agitação para esquivar-se do trabalho, conversar sobre outros assuntos. Ainda assim, essa atitude não nos passou despercebida, e entendemo-la também como um tipo de resposta ao que havíamos proposto. Tal responsividade também expressa uma atitude avaliativa, e a suspensão da interlocução.

Então, resolvemos aguardar e tentar ganhar a atenção deles em outro momento. Respeitar as diferenças individuais, as habilidades, interesses e preferências de cada um é necessário, por isso, teríamos que criar novos contextos para aproximar os alunos.

Figura 4 - Confeção do mural



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a atividade de intervenção didática.

Quando o mural ficou pronto, notamos que os alunos gostaram do resultado. Solicitamos que alguns deles fizessem a leitura dos poemas do mural e quatro alunas se ofereceram para fazê-la. A leitura realizada mostrou que seria preciso investir mais atenção em conteúdos como ritmo, entonação, expressão, para que os alunos conseguissem explorar esses elementos da estética do poema, uma vez que também são dispositivos para a produção de sentidos.

Outra atividade proposta que buscava incentivar a leitura e o letramento literário era colecionar poemas, assim como eles colecionam figurinhas, latinhas de refrigerantes, selos, etc. A ideia era confeccionar pequenas caixas, as quais batizamos de “caixas poéticas”, para que os alunos pudessem colecionar poemas. Esse costume de colecionar pode ser uma alternativa divertida para despertar o interesse dos alunos. Ele tem sido um pouco esquecido, devido à popularização da internet, mas é um passatempo que dá à criança a oportunidade de criar algo só seu, e ainda dá a oportunidade de ser compartilhado com os outros. Nossa intenção era desenvolver, nesses colecionadores, um gosto acentuado pela leitura e pesquisa. Também incentivaríamos os alunos a serem mais organizados, responsáveis e curiosos.

Encorajamos os alunos a aceitar esse desafio, a criar objetivos, a se organizarem. Cada equipe deveria colecionar os poemas que os interessassem. Fizemos um sorteio para definirmos quem seria o guardião da caixa, aquele que

zelaria por ela, que organizaria para que circulasse em cada casa, para que todos pudessem contribuir com a coleção.

Contudo, explicamos que a coleção não seria deles. Os poemas seriam distribuídos em praça pública em uma atividade a qual chamaríamos de “Poemando nas Ruas”. Esse projeto visava a sensibilizar as pessoas a lerem poemas, a também se encantarem com esse gênero discursivo.

A maioria das caixas ficou lotada com versos de diversos autores, épocas e temas. Mas em uma equipe o trabalho não funcionou. A caixa ficou vazia, por vários motivos como falta de organização, interesse e descaso com a atividade. Então, conversamos com a turma para buscarmos uma solução. Os alunos sugeriram que todas as equipes colaborassem trazendo poemas para essa caixa, assim todas as caixas seriam utilizadas no projeto.

Perguntamos então para os alunos o motivo do desinteresse. E um dos alunos falou:

Não gosto de estudar professora, nem de ler, mas preciso tirar nota, senão reprovoo. Eu gostava de estudar antes, agora perdi a vontade. Sabe, em casa não tenho muito tempo para estudar. Prefiro fazer outras coisas. (aula14/10/2014)

Esse exemplo demonstra nossa realidade em sala de aula. Com o passar do tempo, parece que a escola não consegue mais prender suas atenções, causando o desinteresse pelo estudo. Na maioria das vezes, quando não há interesse pela atividade, acabam tumultuando a aula. E quando se deparam com professores inseguros, o tumulto fica ainda maior. O desafio é procurar estratégias que façam o educando aderir às propostas feitas, o que pressupõe aprendizagem. Espera-se do professor que conduza seus alunos e busque compreender e negociar as situações de aprendizagem planejadas.

A próxima etapa desse projeto era realizar o passeio e distribuir os versos colecionados. Porém, os inúmeros ensaios do recital, o final do ano letivo sempre turbulento, com professores realizando as revisões dos conteúdos para as avaliações finais e o fato de muitos alunos precisarem trabalhar no período contrário ao turno de aula, fizeram com que não pudéssemos realizá-lo.

Nos fundamentos de Bakhtin, compreendemos que o cunho social dos fatos de linguagem define o texto como objeto da interação social no qual as palavras são percebidas como produtos de trocas sociais, ligadas a uma situação material

concreta que determina as condições de vida de uma comunidade linguística. Dessa forma, como não conseguimos ultrapassar os muros do colégio, decidimos que faríamos essa atividade no colégio mesmo, visitando as salas de aulas e os setores de administração do colégio. Muitos ficaram surpresos, alguns se emocionaram. Os alunos, a princípio tímidos, soltaram-se, liam os poemas, comentavam sobre o conteúdo dos versos e sobre seus autores. Foi um momento importante do projeto, eles se sentiram os verdadeiros mediadores da leitura de poemas que estimulavam a sensibilização poética. O diretor da escola perguntou para um aluno qual era a finalidade do projeto, e a resposta dele foi essa:

A1: Queríamos ver como as pessoas se sentiam ao ler os poemas. Se elas iriam conseguir esquecer um pouco dos problemas da vida. Alguns não quiseram participar, mas a maioria leu e gostou. Elogiaram nosso projeto. A bibliotecária do colégio foi quem mais gostou, chegou quase a chorar. (aula 24/ 11/2014)

Essa prática social, envolvendo a escrita, proporcionou uma oportunidade de aperfeiçoamento do letramento, uma vez que motivou os alunos a ler com atenção a refletir sobre os versos.

Entendendo que poesia é sentimento, é emoção, acreditamos que esse sentimento foi compartilhado com os alunos e o corpo administrativo da escola. O compartilhamento de impressões e opiniões sobre versos preferidos possibilitou um despertar de sentidos, um suscitar de emoções. Partindo do pressuposto de que o ser humano é dotado de sentimentos e emoções, acreditamos que a poesia pode despertar o encantamento pela literatura e, conseqüentemente, formar novos leitores. Compartilhamos com Saraiva (2001) a ideia de que é importante oportunizar a vivência de situações de leitura através da abordagem de diferentes manifestações literárias, propondo atividades em sala de aula que motivem os alunos à recepção do texto, ao desenvolvimento do senso crítico, à recorrência a outras formas de expressão, tendo como suporte a leitura realizada.

A seguir, consta mostra da coletânea versos selecionados pelos alunos:

“Eu canto porque o instante existe e a minha vida está completa./ Não sou alegre nem sou triste: sou poeta...”, trecho do poema *Motivo*, de Cecília Meireles.

“De tudo ao meu amor serei atento/Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto/Que mesmo em face do maior encanto/Dele se encante mais meu pensamento”, trecho do poema *Soneto de Felicidade* de Vinícius de Moraes.

“Quero que todos os dias do ano/todos os dias da vida/de meia em meia hora/de 5 em 5 minutos/me digas: Eu te amo...”, trecho do poema “Quero” de Carlos Drummond de Andrade

Figura 5– Caixas poéticas



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a atividade de intervenção didática

Figura 6 - Os versos escolhidos



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a atividade de intervenção didática

4.4.2 Módulo II

Na primeira aula deste Módulo, tínhamos como finalidade relacionar os recursos poéticos à produção de sentido. Para desenvolver esse trabalho, trouxemos para a sala o poema *Trem de Ferro* de Manuel Bandeira. Como estratégia, propusemos criar uma leitura que valorizasse a musicalidade do poema que imita um trem em movimento. Discutimos os passos, dividimos a turma em equipes e cada uma delas interpretaria uma parte do poema.

Agitação total, indisciplina, muitos alunos faziam o apito do trem ao mesmo tempo, dificuldade de controlar uma turma de 31 alunos. Isso me fez pensar que, muitas vezes, nós, professores, escolhemos atividades mais monótonas, justamente para evitar tumulto, indisciplina e, como consequência, deixamos de proporcionar experiências muito mais significativas aos alunos, causando reclamações dos alunos que dizem que as aulas são cansativas, sem graça. (DIÁRIO DA PESQUISA, 16 de outubro de 2014).

Os alunos desta pesquisa, em sua maioria, estão na pré-adolescência. Essa fase é um período de transição, eles passam por mudanças biológicas, psicológicas e sociais. Em meio a esse turbilhão de mudanças, o desafio é ajudá-los a equilibrar responsabilidades com a dispersão natural da idade. A escola é, para eles, um espaço para vivenciarem afetividades, ansiedades, abandonos, fazendo com que a função educativa da escola fique, muitas vezes, relegada ao segundo plano. Fatores como o pouco valor dado para a educação no país, a falta de perspectivas e o imediatismo, contribuem para que eles não consigam estabelecer uma conexão entre educação e futuro.

Próprio da idade, eles estão o tempo todo querendo chamar a atenção, insistem em querer dizer que não estão gostando das coisas, seja por meio da inquietação, dos questionamentos, da clara oposição diante da conduta do professor. Nesse período, é natural que haja instabilidade. E sabemos que críticas, reprovações, exigências aumentam a confusão. Eles reivindicam voz, querem ver seus valores inseridos na escola, e quando existe o desencontro entre a cultura escolar e juvenil, há um distanciamento fazendo com que não vejam sentido na escola.

É fundamental estabelecer uma relação que favoreça a construção conjunta do conhecimento, valorizando a bagagem de valores e conhecimentos prévios trazidos por eles. Fornecer aos alunos referenciais que trazem uma relação de confiança e respeito mútuo possibilita a discussão e ressignificação de muitas questões.

Contornada a agitação, tivemos um momento bastante expressivo. Muitos queriam dar dicas de como interpretar, outros, queriam filmar. Percebi que o interesse pelo poema e seu autor cresceu, a atividade teve significado para eles, por isso, o envolvimento foi grande. Muitos professores reclamam da dispersão dos alunos, contudo, buscar modelos de atividade que despertem a motivação deles pode ser um importante passo para o alcance de melhores resultados no processo de ensino e aprendizagem.

E, para sistematizar melhor os conteúdos propostos, propusemos algumas questões referentes ao texto poético e solicitamos que os alunos as respondessem no caderno.

Nesse momento, constatei o que percebo faz algum tempo. Alguns alunos dificilmente fazem as atividades escritas por completo, preferem esperar pela resposta do professor na hora da correção. Instiguei-os, queria entender o motivo do desinteresse, e as respostas que vieram foram essas: “eu não sei fazer”, “sou burro professora”, “não entendo as perguntas”. (DIÁRIO DA PESQUISA, 16 de outubro de 2014).

O que ouvimos, o tempo todo, nas salas dos professores, é que os alunos não têm interesse, têm preguiça e não querem estudar. Entretanto, até que ponto o desinteresse não estaria ligado ao fator baixa autoestima, o que resulta em dificuldades de aprendizagem?

Evasões escolares e reprovações podem estar relacionadas ao fator baixa autoestima. Quando o aluno se sente incapaz, ele se comporta de maneira que o sucesso se torne menos provável. É fundamental que o educando possa se sentir capaz para aprender, pois uma boa autoestima resulta em melhor desempenho escolar, desenvolve a autoconfiança para que ele argumente sobre suas ideias e lide melhor com críticas e com os desafios de realizar as tarefas propostas.

Quando o educando tem uma percepção positiva de si, ele se envolve nas atividades com mais confiança. Sabemos que a escola é um *locus* importante no desenvolvimento humano. Concordamos com Tavares (2002) quando ela questiona

o que seria trabalhar com a autoestima “negativa” do aluno, senão promover a aprendizagem? Buscar formas para que o aluno consiga atingir a aprendizagem é o caminho para melhorar a autoestima dele. Um bom nível de letramento possibilitará melhores condições para o aluno atuar na sociedade com a autoconfiança necessária.

4.4.3 Módulo III

Para este módulo, as atividades elaboradas procuraram abarcar de forma significativa e contextualizada a sistematização da teoria do gênero discursivo poema. Para tanto, as atividades abordaram, conforme indicação de PARANÁ (2008), o ensino da língua materna, a partir do contexto social e histórico em que os sujeitos estão inseridos, bem como o contexto de produção do enunciado, uma vez que os seus significados são sociais e historicamente construídos. O recorte a seguir retrata uma dessas atividades:

Atividades referentes ao estudo do poema “A Valsa” de Casemiro de Abreu.

CONTEÚDO TEMÁTICO

1. Quais são os conteúdos mais explorados nos poemas?
2. Que conteúdo ou tema é descrito no texto?
3. Você conhece o ritmo musical de uma valsa? Além de retratar o assunto do poema, o autor buscou recriar o ritmo desse tipo de música no poema. Como ele fez isso?
4. Nesse poema, o eu poético se dirige a uma moça. Segundo ele, o que ela fazia no dia anterior?
5. “Quem dera Que sintas As dores De amores Que louco Senti! Quem dera Que sintas!... — Não negues, Não mintas... — Eu vi!...”
6. Por que você acha que essa estrofe foi repetida quatro vezes?

ESTRUTURA COMPOSICIONAL

1. Quantas estrofes têm o poema?
 - a) Quantos versos há em cada estrofe?
 - b) Há palavras que rimam? Quais são elas?
2. Há repetições de palavras no poema?

3. Os poemas têm título?
4. Onde vocês acham que poderíamos buscar mais informações sobre poemas?

ANÁLISE DA SITUAÇÃO SOCIAL DE PRODUÇÃO

1. O texto em análise pertence ao gênero poema. Como, geralmente, tomamos conhecimento desse gênero?
2. Onde circulam?
3. Por que ele foi produzido, ou seja, qual a sua função social?
4. Quem escreve e quem lê esse gênero?
5. Como é a sua organização e a sua linguagem?
6. Você tem interesse em ler esse gênero?
7. Qual a importância desse gênero para a sociedade?
8. Quem produziu o texto?
9. O texto foi produzido para circular em qual veículo?
10. Ao ler o texto, você consegue entender o assunto abordado totalmente? Se sim, explique por quê? Se não, Aponte quais informações você não domina e necessita pesquisar.

RECONHECIMENTO DO GÊNERO DISCURSIVO

1. Em se tratando do gênero em questão, o texto apresenta algumas características que o identificam. Quais são?
2. A linguagem empregada no texto está adequada ao gênero e à situação de interação? Por quê?
3. Há rimas nos poemas?
4. Observem quais são as sílabas fortes e fracas de cada verso. Há alguma mudança de alguma estrofe para outra?
5. Você conhece alguns poemas? Qual é o seu poema preferido?

AMPLIANDO A LINGUAGEM

1. Com suas palavras, explique o que você entende por:

Lascivo:

Volvias (verbo volver):

Sifo:

Gala:

Prostada:

Turbada:

Cismavas (verbo sismar):

Cruento:

2. Consulte o dicionário e confira o significado das palavras:

3. Observe essas mesmas palavras no texto. Você julga possível substituí-las

significado atribuído pelo dicionário, sem alterar o sentido do texto? A que conclusão você chega?
--

As atividades descritas promoveram o contato com enunciados concretos do gênero discursivo poema e possibilitaram fazer uma análise linguística que, segundo Bakhtin (2003), contemplam os três elementos que compõem o gênero discursivo: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O trabalho de reflexão sobre a organização do texto compreende a materialidade da língua em situações concretas de uso, pois, conforme Bakhtin (2003, p. 265), “a língua passa a integrar a vida através de enunciados concretos (que a realizam)”.

O estudo do conteúdo temático justifica-se uma vez que ele é um dos aspectos constitutivos dos enunciados concretos e possui certa estabilidade. Ele nos remete aos assuntos das diferentes atividades humanas, atribui sentidos e recortes para um dado gênero do discurso. As atividades voltadas para a análise do estudo temático levaram os alunos a entender que o tema é um aspecto constitutivo dos enunciados-concretos.

O estudo do estilo, ou seja, o reconhecimento do gênero discursivo, possibilitou a reflexão sobre a escolha dos recursos linguísticos (fraseológicos, gramaticais e lexicais) na composição do gênero. Nas atividades que contemplavam a construção composicional, buscou-se um estudo sobre a estruturação do texto, o modo como ele é organizado e reconhecido na sociedade.

Na escolha desses aspectos, estão incluídas as vozes sociais e as ideologias pretendidas. Dessa forma, procuramos resgatar a noção de que os textos apresentam características próprias que são socialmente organizadas e que a atenção deve voltar-se para a língua em uso, frisando que o texto se manifesta por meio dos gêneros.

Compreendemos que as atividades propostas funcionaram como elementos facilitadores da compreensão, ou seja, da assimilação dos conteúdos. Os alunos participaram bem da atividade, contudo percebemos, diante da reação deles, que essa abordagem não é muito comum nas salas de aula, mesmo sendo sugestão dos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Com o propósito de investigar possíveis avanços no conhecimento do gênero discursivo em pauta, promovemos um momento para que os alunos pudessem relatar suas impressões.

Constatamos que os alunos, em sua maioria, compreenderam o valor social do gênero poema. Os relatos dos alunos no final da atividade, momento em que pretendíamos investigar os conhecimentos adquiridos, nos mostram esse aprendizado.

A1: Foi muito importante conhecer melhor sobre poemas. Eu aprendi que o poema é um texto bom para expressar nossos sentimentos [...]

A2: Eu achava que todo poema tinha que ter rimas. Agora sei que há muitos tipos de poemas.

A3: No poema, a linguagem deve ser mais elaborada, [...] como a professora falou, é um jogo de palavras, por isso, tem que pensar bem na escolha das palavras.

A4: Nunca tinha prestado muito atenção nos poemas... agora sei que muita gente lê e escreve.

A partir do momento que A1 percebeu que uma das funções sociais do poema que é a expressão dos sentimentos, A2 compreendeu que o poema não segue nenhuma estrutura fixa como ele imaginava anteriormente, A3 se deu conta da estrutura composicional do poema e notou que a linguagem desse gênero deve ser bem pensada para melhor alcançar o propósito comunicativo e A4 percebeu a dimensão desse gênero discursivo, constatamos que os alunos refletiram sobre o valor social do gênero e assimilaram conceitos importantes.

Esse relato nos mostrou que a SD estava atingindo o seu propósito, que, segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004), é o de procurar favorecer a mudança e a promoção dos alunos ao domínio dos gêneros e das situações de comunicação.

4.5 PRODUÇÃO FINAL

A *Produção Final* possibilitou verificar se o aluno progrediu, construiu o conhecimento do gênero e adquiriu e aperfeiçoou as capacidades linguísticas requeridas. Segundo Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 107), “a produção final auxilia o aluno a [...] regular e controlar seu próprio comportamento de produtor de textos, durante a revisão e reescrita”.

Partindo do pressuposto de que, nas relações sociais vivenciadas em sala de aula, o papel que o educando desempenha como sujeito estabelecido socialmente é edificado dialogicamente na perspectiva de trabalhos com textos,

solicitamos que os alunos escrevessem poemas. Durante o desenvolvimento dessa etapa, houve questionamentos importantes que nos possibilitaram fazer uma avaliação da SD.

A1: Professora, posso criar um soneto? É preciso contar as sílabas poéticas?

A2: Os versos têm que rimar?

A3: Quantas estrofes e versos precisamos fazer?

A4: Professora, não ficou bom meu poema [...] faltou ritmo. [...] as palavras do meu poema não combinam. Ficou muito estranho.

A5 Posso escrever sobre quando meu primo foi embora?

A6: Não sei colocar as figuras de linguagens que a senhora explicou [...] tipo metáforas. Dá pra explicar de novo isso.

O contido nessas perguntas nos permite perceber que houve aprendizagem. Se compararmos o diagnóstico inicial com esse momento de produção final, fica evidente que os alunos compreenderam recursos poéticos, que houve aumento da competência linguística em torno do gênero estudado e intenção da manifestação da sensibilidade.

A1 mostrou que aprendeu, que conhece o que é um soneto, demonstrou interesse em criar um, compreendeu a diferenciação entre sílabas gramaticais e sílabas poéticas. Já A2 expressou preocupação com as rimas, o que é muito comum quando exploramos esse gênero. A compreensão de que é comum encontrarmos versos e estrofes nos poemas foi evidenciado por A3. O cuidado e atenção com a posição da sílaba tônica foi notado por A4. Ele percebeu que os poemas têm ritmo e quer imprimi-lo no seu poema também, e quando achou que não estava conseguindo, achou-o estranho. Nota-se que ele tem a percepção de que o ritmo dá beleza ao poema. A5 sabe a função desse gênero, pois compreendeu que nele cabe a expressão do sentimento, quis expressar o que sentiu quanto à perda do seu primo. Esse momento de criação poética poderá possibilitar o despertar da sensibilidade, o entendimento da profundidade de uma relação. Mesmo que A7 tenha apresentado dúvidas sobre figuras de linguagens, é possível perceber que ele sabe que é comum a presença delas nos poemas, pois inferiu a importância do uso da linguagem conotativa no poema.

Antes da última produção final, solicitamos aos educandos que trocassem seus textos para que fossem corrigidos por um colega. Por meio desse processo, constatamos o quanto um aluno mais experiente pode ajudar outro menos experiente. A aprendizagem obtida a partir dessa interação social resultou de um

esforço coletivo e individual em produzir sentidos a partir das considerações do outro (VYGOTSKY, 1999). Eles deveriam observar se o autor do poema conseguiu transmitir as ideias pretendidas, se foi utilizado recursos da linguagem poética, e também se havia equívocos quanto à ortografia, pontuação, concordância, etc.

A *Produção Final* e a *Circulação do Gênero* constituíram as etapas finais da aplicação do projeto. Entretanto, não representam um ponto final, mas um marco que possibilitará aos educandos agirem de forma mais autônoma em relação ao conteúdo estudado.

A *Circulação do Gênero*, segundo Costa-Hübes (2008), é fundamental, pois incute o real aos textos, não os limitando, dessa forma, ao ambiente de sala de aula ou a propostas artificiais.

Os poemas criados pelos alunos durante o desenvolvimento da SD foram reunidos em uma coletânea e fizeram parte do livro de poemas da turma. Todos os alunos criaram seus poemas e os livros foram disponibilizados aos alunos. Primeiramente, saiu a versão online e, posteriormente, a impressa. Segue um dos poemas criado por uma aluna e que consta da antologia poética da sala.

Figura 7 - A autora do poema



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a atividade de intervenção didática

“A poesia é como o sol, ilumina a minha alma”.
As estrelas
As estrelas são como coroas
Que emolduram a minha cabeça
Se eu pudesse pegá-las
Faria delas um colar

Faria vestidos, para sempre brilhar
Que bom poder sonhar!
ALINE OLIVEIRA ZENI

Como mostra esse exemplo, os alunos, de modo geral, se apropriaram do gênero poema: aprendizagem da escrita em contextos de uso social da língua com base em SD. Esse texto revelou significativo progresso da aluna, demonstrou que ela soube utilizar as características próprias do gênero poema como a distribuição dos versos em estrofes, título e linguagem figurada. Observamos, por meio das produções dos alunos, avanços significativos relacionados às escolhas linguísticas, as quais contemplaram as particularidades do gênero.

A outra ocasião de circulação do gênero consistiu no recital de poemas. No momento dos ensaios, mediávamos a interação do educando com o texto, muitas vezes, chamávamos a atenção para a pontuação, visto que, no poema, uma estrofe completa a outra. Esclarecíamos o significado dos vocábulos e apontávamos os recursos sinestésicos e as figuras de linguagem. Destarte, oportunizávamos uma ligação mais expressiva com o texto.

Partíamos da concepção de linguagem como lugar de interação, de ação entre os interlocutores. Foi possível comprovar, dessa forma, a validade da linguagem como atividade dialógica, como elemento de fator de interação social. Compreendemos o quanto um ensino efetivo da leitura pode contribuir para a melhoria do letramento e, por conseguinte, do letramento literário. O recital de poemas, desde sua elaboração até a culminância, foi permeado de interação dos leitores com o texto, resultando em inúmeras de práticas de letramento.

Procuramos oferecer uma prática de linguagem em que o educando tivesse a chance de expressar sua voz, numa relação de coautoria, visto que o texto seria ressignificado. Acreditamos que o estudo do gênero preparou os educandos para agirem com eficácia nas práticas sociais de linguagem. Segundo Bronckard (1999), quanto mais dominamos um gênero, mais nos preparamos para a socialização e inserção nas práticas sociais de comunicação humana. Desta forma, ao tratar o gênero, tratamos a realidade social e suas relações com a linguagem.

No dia 20 de Novembro, apresentamos o recital de poemas. A escolha da data deu-se devido ao fato de a escola ter preparado um vídeo e uma reflexão sobre a Consciência Negra e então, aproveitaríamos o momento para nossa apresentação.

No começo da manhã, começamos a organizar a decoração, montamos o som e instalamos as cortinas. A maioria dos alunos providenciou figurino. Os pais estavam chegando. Todos nós estávamos ansiosos. Pedi para a plateia o carinho e o silêncio necessário para as apresentações. E como sempre, nesse colégio, os alunos atenderam. Enfim, iniciamos com o texto inicial de abertura e prosseguimos com a declamação de poemas que envolviam um público atento e solidário. No final, fomos acolhidos no palco com uma enorme salva de palmas. Eles estavam felizes, orgulhosos. (DIÁRIO DA PESQUISA, 20 de novembro)

Figura 8– A decoração



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a atividade de intervenção didática

Figura 9– O painel



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a atividade de intervenção didática

Figura 10 - Nossos declamadores



Fonte: Acervo da pesquisadora produzido durante a atividade de intervenção didática

No término do Recital de Poemas, alunos, professores e pedagogos emitiram pareceres, uma vez que a partilha de opiniões é importante para a análise dos resultados. A seguir, constam alguns:

Aluno A: “Uma ótima experiência. Algo único que sempre será lembrado. Uma satisfação, apesar de trabalhoso. Um friozinho na barriga, nervosismo e medo de errar! Mas no fim tudo coopera para que o espetáculo fique ainda melhor. Uma experiência muito interessante.”

Aluno B: “Um evento bem organizado que fez os alunos do colégio viajar nas poesias, fez com que muitas pessoas conhecessem os bons autores. Me ajudou a falar em público e gostar de poemas brasileiros. Foi difícil decorar as poesias, mas os colegas de sala ajudaram muito”.

Aluno C: “Bom, eu fiquei bem nervoso no começo e eu me preparei bastante. Li e reli muitas vezes [...] mas na hora de apresentar foi bem legal, gostei bastante. Tinha que ter mais recitais assim no colégio.”

Aluno D: “Me identifiquei muito com alguns poemas. Perdi um pouco o medo de falar em público. Aprendi muita coisa também. No final foi uma experiência de vida inesquecível”.

Aluno E: “Foi muito organizado. Eu gostei desse recital de poemas. Foi o melhor em toda a minha vida”

Aluno F: “No início eu estava nervosa, pois iria apresentar para toda a escola, mas conforme fui treinando perdi a vergonha. Eu acho que aprendi muito, aprendi mais sobre poemas e vários autores como Carlos Drummond de Andrade, Paulo Leminski e outros. Adorei minha apresentação e o meu poema. Falaram que fiz as mães que estavam aqui chorarem. Tive uma experiência fantástica”....aprendi que os sentimentos podem ser escritos [...] e também que os poemas me fazem entender meus sentimentos

Pedagoga A: “O recital de poemas foi um sucesso! Alunos considerados tímidos recitaram se superando e demonstrando sua capacidade. A organização, por parte da professora, foi exemplar e mesmo sem ter premiação de ganhar nota, os alunos se esforçaram, dando o seu melhor. Aprova de que foi muito bom, foi o comportamento do público, mais de 200 adolescentes assistindo em silêncio e se emocionando com as apresentações”.

Pedagoga B: “O trabalho organizado foi desenvolvido de maneira bem envolvente e interessante, os alunos se empenharam e se apresentaram como “gente grande, foi muito bom!

Professora A: “O recital de poemas foi uma grande oportunidade de transmitir cultura de forma lúdica e criativa, trabalhando com os alunos a importância do teatro e poesia, bem como, conseguiu despertar na plateia (alunos) a vontade de fazer parte de atividades como essa. Estão todos de parabéns, a professora pela dedicação e esforço e seus alunos por aceitarem o desafio, descobrindo um lado artístico em cada um, manifestando assim suas qualidades”.

É difícil mensurar o efeito desse evento na vida dos educandos. Percebemos o valor da literatura e da arte no desenvolvimento da sensibilidade, da oralidade e do letramento literário. O recital contagiou a plateia, muitos, manifestaram o desejo de participar dos próximos eventos literários. Acreditamos que, conforme orienta Averbuck (1982), cumprimos com nossa responsabilidade de desenvolver no educando a habilidade de sentir a poesia e de comunicar-se por meio do poético. Os alunos, nessa prática de letramento, conseguiram dominar o gênero e por essa razão, segundo Bronckard (1999), estavam preparados para a socialização e inserção nessa prática social.

Ao término do recital, reunimos os alunos que apresentaram na sala dos professores. O diretor da escola tinha uma proposta para eles, queriam que eles apresentassem também para os alunos do período vespertino e noturno. Concordamos em apresentar no período vespertino. E assim, o diretor prometeu que conseguiria um ônibus para um passeio em local a ser escolhido por eles, que decidiram por um balneário da cidade.

A academia de Letras da cidade soube do nosso recital e nos convidou para apresentarmos em um evento chamado “Semana Cultura Viva”. Pedimos autorização aos pais e fomos com um grupo de alunos. Nem todos puderam comparecer. O evento aconteceu no dia 05 de dezembro de 2014 no CTG – Charrua. Depois das apresentações e fotos para a imprensa, os alunos foram convidados para o jantar.

Eles estavam felizes e com a autoestima elevada. Após o jantar, alguns pais vieram buscá-los, mas a maioria não, então levamos cada aluno para suas casas, pois já passava das 23h e não seria adequado deixá-los no colégio nesse horário. Nesse momento, percebi que a confiança que eles depositavam em mim aumentava. Confidenciavam seus problemas, desabafavam. Pediram para que eu os chamasse no ano seguinte para futuras apresentações, mesmo que eu não fosse professora deles. (DIÁRIO DA PESQUISA, 05 de dezembro de 2014)

No dia 9 de Dezembro, fomos com 22 alunos e dois professores ao balneário XX, no município de Foz do Iguaçu/PR. Levamos alguns poemas, que foram lidos, após algumas risadas em uma roda de conversa depois do almoço.

Etapa concluída com a certeza de que um projeto como esse é trabalhoso, mas o resultado compensa. Conseguimos despertar nos alunos uma pequena chama, um interesse maior, um olhar mais atento, mais sensível no que diz respeito a poema e poesia!

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta pesquisa, descrevemos a proposição de encaminhamento metodológico para o processo de apropriação da língua portuguesa em uma sala de Ensino Fundamental, tendo o poema como gênero-instrumento na ação didático-pedagógica do aperfeiçoamento do letramento literário.

Consoante exposto anteriormente, os objetivos eram verificar a pertinência e a aplicabilidade de um trabalho organizado a partir dos pressupostos já relatados e a transposição didática proposta pelo grupo de estudo de Genebra no ensino da língua por meio dos Gêneros Discursivos.

Cientes de que os educandos necessitam ampliar suas práticas de letramento, com a clareza de que a leitura centrada no poema representa uma oportunidade de interação com a cultura letrada, tão valorizada socialmente, fomos compondo uma prática do ensino de poemas em uma turma do Ensino Fundamental.

O trabalho desenvolvido com o gênero discursivo poema, que até então era distante da realidade desses alunos, trouxe resultados satisfatórios. A interação com o universo cultural e artístico, propiciada por meio desse gênero, oportunizou muitos momentos de experiência estética com as palavras. Durante a execução do projeto, muitas vezes, flagramos cenários empolgantes, em que os alunos liam, recitavam, brincavam com ritmos e figuras de linguagens. Nos ensaios do recital, os alunos envolveram-se nas atividades de maneira surpreendente, ajudando os colegas com dificuldades na declamação, buscando ritmos e interpretações adequados para cada poema.

O recital de poemas encontrou um terreno fértil para a constituição de uma prática de letramento dialógica sob a ótica interacionista e discursiva, baseado nos conceitos de Bakhtin. Foi possível perceber uma grande interação em sala de aula, e oportunizou a convivência com o discurso literário, o qual, confiamos, resultou no aperfeiçoamento do letramento literário e forneceu subsídios para uma melhor conduta do aluno como interlocutor ativo do processo comunicativo.

Os subsídios teóricos que sustentaram a aplicação das atividades proporcionaram princípios expressivos para a compreensão do gênero discursivo em questão. Ao examinar as produções escritas e os depoimentos dos educandos, percebemos que as atividades colaboraram para o aumento da capacidade

linguística e proporcionaram aos educandos recursos para melhorar a capacidade de ler e interagir com um texto-enunciado do gênero.

O percurso desenvolvido nos fez compreender que quando trabalhamos com a perspectiva dos gêneros discursivos, conseguimos resgatar a função social do ensino da Língua Portuguesa em contextos reais de comunicação. Aos alunos, possibilitamos que eles vivenciassem um ensino da leitura e da escrita, pautados em enunciados que nascem em situações concretas de produção.

Se o objetivo de uma SD é , segundo Dollz, Noverraz e Schneuwly (2004), por um lado, focalizar uma situação de comunicação e as convenções de um gênero e, por outro, organizar e articular diferentes atividades escolares, a fim de que dificuldades de aprendizado possam ser ultrapassadas, ele foi alcançado.

No tocante aos resultados obtidos com o trabalho com a SD no contexto investigado, consideramos que ela favoreceu a prática de um ensino e uma aprendizagem contextualizada em que o foco era promover a competência no domínio do gênero e não da tipologia textual. Destacamos, também, a necessidade do cuidado no planejamento de uma SD, uma vez que ela não pode ser muito longa, pois a demora na conclusão do projeto, acordado com os educandos, pode causar desinteresse.

Evidentemente, não foi possível atingir resultados positivos com todos os alunos, visto que alguns se recusaram a participar das atividades propostas. Também, não obtivemos êxito em tudo que planejamos. Algumas propostas não se cumpriram, principalmente aquelas planejadas para acontecerem no período do contraturno escolar, pois muitos dos alunos, participantes da pesquisa, trabalham nesse período e não puderam participar. Uma atividade extraclasse não aconteceu porque alguns professores não puderam ceder suas aulas devido à necessidade de cumprir com o calendário de avaliações da escola. Outro obstáculo encontrado foi a não observância do tempo planejado para a aplicação da SD. Foram necessários muito mais ensaios na preparação dos educandos para a declamação de poemas do que planejamos. Tínhamos a preocupação de não expô-los no palco sem que eles se sentissem realmente preparados e seguros.

Descobrimos que, apesar da resistência inicial com um trabalho com o gênero discursivo poema - movida por um ensino pautado somente em transmitir conhecimentos sobre rimas, métrica, versos, estrofes e aspectos gramaticais - os alunos não são tão arredios à leitura do poema como muitos supõem.

Esta pesquisa possibilitou analisar não só os alunos envolvidos, os avanços e lacunas do ensino e aprendizagem, mas também nossas concepções e práticas em sala de aula. Compreendemos que cabe ao educador ser o mediador entre o conhecimento e o educando num ato de interação com a turma e não um simples transmissor de conteúdos. Enfim, deste trabalho, ficamos com a percepção que temos muito que aprender. Concluimos que a leitura literária é ensinável. Contudo, o ensino e aprendizagem requerem planejamento e contínuas reformulações.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, D. O que é (e como faz) sequência didática? *Entrepalavras*, Fortaleza, ano 3, v.3, n.1, p. 322-334, jan/jul 2013.

AVERBUCK, L. A poesia e a escola. In ZILBERMAN, R. **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 10. ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1982.

BACK A; BORTTOLIN A; CARDOSO, J. Letramento: uma análise de uma prática pedagógica a partir do gênero poema. *Revista Exitus*, v.3, p. 153-168, 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4. ed. Martins Fontes: São Paulo, 2003.

_____. **Para uma filosofia do ato responsável**. Tradução de Valdemir Miotello e Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010, 160p.

_____. (Volochinov). **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira; com a colaboração de Lúcia Teixeira Wisnik e Carlos Henrique D. Chagas Cruz. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BARBOSA, B. **Letramento literário: escolhas de jovens leitores**. In: REUNIÃO DA ANPED, 32, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT10-5527--Int.pdf> Acesso em: 10.abr.2015.

BARROS, D. Contribuições de Bakhtin às teorias do discurso. In: Brait, B. **Bakhtin, dialogismo e construção do sentido**. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. p. 27-38.

BARROS, M. **Memórias Inventadas**. As infâncias de Manoel de Barros. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010. p. 109

BARTHES, R. **Aula**. São Paulo: Cultrix, 1980.

BASTOS, C.; KELLER, V. **Aprendendo a aprender: introdução à metodologia científica**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

BEZERRA, P. Polifonia In: BRAIT, B. (Org). **Bakhtin: conceitos-chave**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2005. p. 191-200.

BRADLEY, J. Methodological issues and practices in qualitative research. *Library Quarterly*, v. 63, n. 4, p. 431-449, oct, 1993.

BRAGATTO P. **Pela Leitura Literária na Escola de 1º Grau**. São Paulo: Ática, 1995.

BRASIL. **Guia de Livros Didáticos**: Brasília: Ministério da Educação, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa. Brasília: Ministério da Educação e Cultura, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica. **Orientações Curriculares para o Ensino Médio**: linguagens, códigos e suas tecnologias. Brasília: MEC/SEB, 2006.

BOGDAN R; BIKLEN, S. Investigação qualitativa em Educação: fundamentos, métodos e técnicas. In: **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 1994.

BOSI, A. A interpretação da obra literária. In: **Céu, inferno**: ensaios de crítica literária e ideológica. São Paulo: Livraria Duas Cidades, Editora 34, 2003.

BRONCKART, J. **Atividades de linguagem, textos e discursos**. São Paulo: EDUC, 1999.

CANDIDO, A. O direito à literatura. In: **Vários escritos**. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Duas Cidades/Ouro sobre Azul. 2004.

CANDLIN, C. Prefácio a Bhatia. In: Bhatia, V. Analysinggenre: language in **Professional settings**. London: Longman. 1993.

CARDIN, E. Trabalho e práticas de contrabando na fronteira do Brasil com Paraguai. **Geopolíticas**, vol. 3, n. 2, 207-234, 2012.

CARVALHO, M; MENDONÇA, R (Orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2001.

COELHO, N. **Literatura infantil**: teoria, análise, didática. São Paulo: Moderna, 2000.

COLOMER, T. **Andar entre livros**: a leitura literária na escola. Tradução: Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

COSSON, R. **Letramento literário**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

COSTA-HÜBES, T. da C. **O processo de formação continuada dos professores do Oeste doParaná**: um resgate histórico-reflexivo da formação em língua portuguesa. Londrina, PR: UEL, 2008 (Tese de doutorado em Estudos da Linguagem).

DEMO, P. **Educar pela pesquisa**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B. **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

ECO, U. **Sobre literatura**. Sobre algumas funções da literatura. Lisboa: Difel, 2003.

FILIPOUSKI, A. Professor: leitor e formador de leitores. In: CARVALHO, M F.; MENDONÇA, RH (orgs.). **Práticas de leitura e escrita**. Brasília: Ministério da Educação, 2006.

FIORIN, J. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

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

FREITAS, F. I. O. **Ensinando a argumentação no Ensino Médio a partir do trabalho com artigos de opinião**. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Ensino) - Universidade Federal de Campina Grande. Campina Grande, 2004.

GEBARA, A. **A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças**. Coordenação de Adilson Citelli e Lígia Chiappini. São Paulo: Cortez, 2002.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Cap.1. Uma descrição densa: por uma teoria interpretativa da cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GEHARDT, T; SILVERIA, D. **Métodos de pesquisa**. Coordenado pela Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GERALDI, J. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GRAMMONTE, G. Pra que ler? In: PRADO, J; CONDINI, P. (Orgs.). **A formação do leitor: pontos de vista**. Rio de Janeiro: Argus, 1999.

ISER, W. **O ato da leitura: uma teoria do efeito estético**. São Paulo: Ed. 34, 1996. 2 v.

JOBIN E SOUZA, S. **Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério e Trabalho Pedagógico).

JOLIBERT, J. **Formando crianças leitoras**. Tradução: Bruno C. Magne. Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

JUSTO, M. ; RUBIO, J. Letramento: O uso da leitura e da escrita como prática social. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**, v. 4, n. 1. 2013. Disponível em: <http://www.facsao Roque.br/novo/publicacoes/pdf/v4-n1-2013/Marcia.pdf> . Acesso em 16 de fev. 2014.

KLEIMAN, A. Ação e mudança na sala de aula: uma pesquisa sobre letramento e interação. In: ROJO, R. (Org). **Alfabetização e letramento**, 3. reimpressão, São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de leitura: teoria e prática**. 10 ed. Campinas: Pontes, 2004

LAJOLO, M. **Do mundo da leitura para a leitura do mundo**. 5.ed. São Paulo: Ática, 2002.

LEAHY-DIOS, C. **Educação literária como metáfora social: rumos e desvios**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIMA, S. Conceção bakhtiniana de linguagem e de gênero discursivo: uma análise das orientações curriculares de língua portuguesa para o ensino médio. **Entretextos**, Londrina, v.12, n. 1, p. 45-57, 2002

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, I. Gêneros Discursivos. In: BETH, Brait. (Org). **Baktin**:conceitos-chave. 4. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARCUSCHI, L. **Gêneros textuais & ensino**. 5. ed. São Paulo: Lucerna, 2002.

MINAYO, M. (Org.) **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MORTATTI, M. Letrar é preciso, alfabetizar não basta...mais? In: ROSING, Tania M. K.; SCHOLZE, Lia. (Orgs). **Teorias e práticas de letramento**. Brasília, DF: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2007, p. 155 – 168.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares de Língua Portuguesa Para os Anos Finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio**: Língua Portuguesa. Curitiba: SEED, 2008.

PAZ, O. **O arco e a lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PERFEITO, A.; VEDOVATO, L. O gênero poema em sala de aula: um estudo na perspectiva bakhtiniana. **Línguas & Letras**. Cascavel, v. 11 nº 21 p 241-264, 2011.

PETIT, M. **Os jovens e a leitura**: uma nova perspectiva. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009.

PINHEIRO, H. “A abordagem do poema na prática de ensino: Reflexões e propostas” In: _____. **Prática de língua e literatura no ensino médio**: olhares diversos, múltiplas propostas. Campina Grande: Bagagem, 2012. p. 85-115.

_____. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, A. BEZERRA, M. (Org.). **O livro didático de Português**: múltiplos olhares. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003. p.62- 74.

Popper, K. **O realismo e o objectivo da ciência**. Lisboa: Dom Quixote, 1987.

REY, F. **Pesquisa qualitativa em psicologia**: caminhos e desafios. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

_____. **Pesquisa qualitativa e subjetividade**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2005

ROCCO, M.A **importância da leitura na sociedade contemporânea e o papel da escola nesse contexto**. Série Ideias, São Paulo, n.13, p. 37-42, 1994.

SADALLA, A.; LAROCCA, P. Autoscopia: um procedimento de pesquisa e de formação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 419-433, set-dez. 2004.

SARAIVA, J. (Org.). **Literatura e alfabetização**: do plano do choro ao plano da ação. Porto Alegre: Artmed, 2001.

SILVA, R; ALMEIDA, M. Análise da Interação verbal na Teoria Bakhtiniana. **Revista Eletrônica do Netlli**. Macabéa, v.2., n.1., jun.2013, p. 117-127. Disponível em: [file:///C:/Users/Meu%20Notebook/Downloads/497-1971-1-PB%20\(5\).pdf](file:///C:/Users/Meu%20Notebook/Downloads/497-1971-1-PB%20(5).pdf). Acesso em: 10 de ago. 2014

SILVA, E. **A leitura no contexto escolar**. Série idéias n.5. São Paulo: FDE, 1998.

_____. **A produção da leitura na escola**. 2 ed. São Paulo: Editora Ática, 2005.

SOARES, M. **Letramento**: um tema em três gêneros. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SYMON, G. Qualitativeresearchdiaries. In: CASSEL, C., SYMON, G. **Essentialguidetoqualitativemethods in organizationalresearch**, London: Sage, 2004.

TAVARES, M. (2002). **Autoestima**: o que pensam os professores? Tese de Doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TEREZINHA DA CONCEIÇÃO COSTA-HÜBES (Paraná) (Org.). **Sequência Didática: uma proposta para o ensino da língua portuguesa nas séries iniciais**. Cascavel: Gráfica Assoeste e Editora Ltda, 2007. 164

TFOUNI, L. **Letramento e alfabetização**. São Paulo: Cortez, 1995.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2000.

VILAÇA, M. Pesquisa e ensino: considerações e reflexões. **e-crita**, É isso mesmo? Nilópolis, v. I, n. 2, maio/ago. 2010.

VYGOTSKY, L.s; LURIA, A.r; LEONTIEV, A.n. **Linguagem, Desenvolvimento e Aprendizagem**. 6º edição São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1998

ZAPPONE, M. Fanfics: um caso de letramento literário na cibercultura. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, PUCRS, v. 43, n. 2. 2008.