

SILVANA DE VITTA MARTINS

**O GÊNERO POEMA INFANTIL COMO PROPOSTA
PARA UMA SALA DE RECUPERAÇÃO DE CICLO**

Taubaté – SP

2007

SILVANA DE VITTA MARTINS

**O GÊNERO POEMA INFANTIL COMO PROPOSTA
PARA UMA SALA DE RECUPERAÇÃO DE CICLO**

Dissertação apresentada para obtenção do Certificado de Título de Mestre pelo Curso de Pós-Graduação em Lingüística Aplicada do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua Materna

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda

Taubaté – SP

2007

AUTOR: Silvana De Vitta Martins

TÍTULO: O gênero poema infantil como proposta para uma sala de recuperação de ciclo

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ – SP

DATA: _____

RESULTADO: _____

COMISSÃO JULGADORA

Prof. Dr. _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Assinatura _____

Prof. Dr. _____

Assinatura _____

Dedico este trabalho a Diana de Vitta e a Salvador Martins (in memoriam), mestres primeiros da minha vida; à Ísis e ao Gabriel, compreensão de amor-essência; à 4ª RC D, assim como todas crianças do mundo, extensões desse compreender amor.

Agradecimentos

À Prof^ª. Dr^ª. Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda, sábia amiga - que me orientou neste trabalho com dedicação e mestria;

Às Professoras Doutoras Maria Cristina Damianovic, Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, Elzira Yoko Uyeno, Eliana Vianna Brito, Elizabeth Ramos da Silva, Solange Teresinha Ricardo de Castro, Marlene Silva Sardinha Gurpilhares e Helena Nagamine Brandão - que tão bem me conduziram a reflexões, pesquisas, produções e novos conhecimentos;

Às professoras-colegas Alessandra, Célia Regina, Giovana, Gláucia, Risleide, Rosa Maria (um alegre reencontro), e tantas outras, companheiras de percurso – pelas trocas de apoio, amizade e carinho;

À amiga Prof^ª Magali Ramos Ferreira, por estar comigo nos momentos de trabalho, pesquisas, dores e alegrias;

À Patrícia Dovigo, secretária da Pós-Graduação, pela paciência e atenção que me dedicou;

À professora da 4^ª RC D, Daniele Cristina Moraes, por permitir que minha pesquisa fosse realizada com sua turma, por seu comprometimento, apoio e colaboração;

Aos alunos da 4^ª RC D, por participarem desta pesquisa com empenho e dedicação, por eu poder conhecê-los e compartilhar experiências, por todo o carinho que recebi;

À Assistente Técnico-Pedagógica das Salas de Recuperação de Ciclo, Prof^ª Maria Solange Paes Deccache Pacheco, pela atenção que me dedicou, por ter me fornecido materiais de apoio do programa de classes de aceleração;

À direção e coordenação da E.E. Prof^ª Malba Thereza Ferraz Campaner, de São José dos Campos, pelo apoio, consentimento da prática deste projeto na escola e informações concedidas;

À Prof^ª Teruka Minamissawa, amiga de todas as horas, por ajudar-me a revisar este trabalho, pela sabedoria, força e incentivo;

À Prof^ª Dr^ª Vera Maria Almeida Rodrigues da Costa, pelas sugestões pertinentes e enriquecedoras;

Ao Gabriel e à Ísis, pela compreensão e pelos momentos preciosos de companhia e aprendizado no apoio técnico de formatação deste trabalho.

Tecendo a manhã

*Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos.*

*E se encorpando em tela, entre todos,
se erguendo tenda, onde entrem todos,
se entretendendo para todos, no toldo
(a manhã) que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo
que, tecido, se eleva por si: luz balão.*

João Cabral de Melo Neto

SUMÁRIO

Resumo	8
Abstract	9
Apresentação da pesquisa	10
CAPÍTULO 1 - A sala de recuperação de ciclo e a escola	19
1.1 - Apresentação do capítulo	19
1.2 - A classe de recuperação de ciclo	19
1.3 - Os alunos da 4ª RC D	23
1.3.1 - A identidade dos alunos da 4ª RC D	23
1.4 - O texto como unidade de produção/materialização da linguagem em sala de aula	25
CAPÍTULO 2 - O poema infantil: um gênero literário	27
2.1 - Apresentação do capítulo	27
2.2 - A necessidade da literatura	27
2.3 - Conteúdo e forma	28
2.3.1 - O conteúdo	29
2.3.2 - A forma	29
2.4 - A poesia infantil	31
2.4.1 - Alguns aspectos do poema infantil	32
CAPÍTULO 3 - A linguagem – um fenômeno social	35
3.1 - Apresentação do capítulo	35
3.2 - O texto na escola – uma breve retrospectiva	35
3.2.1 - Bakhtin e os gêneros discursivos	36
3.3 - A linguagem: um instrumento mediador	37
3.3.1 - Vygotsky e a linguagem	37
3.4 - O interacionismo sócio-discursivo	39
3.4.1 - A linguagem e o texto	42
3.4.2 - Os gêneros e as capacidades de linguagem	43

CAPÍTULO 4	A seqüência didática e a poesia na 4ª RC D	45
4.1 -	Apresentação do capítulo	45
4.2 -	Os livros de poesia infantil – parte ativa da SD	45
4.3 -	Uma pré-etapa – o contato com a literatura infantil	48
4.4 -	A aplicação do projeto	50
4.4.1 -	A primeira etapa: um início ao reconhecimento do gênero poema infantil	51
4.4.1.1 -	Análise das falas dos alunos da 4ª RC D	53
4.4.2 -	A segunda etapa: A SD elaborada	54
4.4.2.1 -	Parte 1 da SD: a capacidade de ação	55
4.4.2.1.1 -	Análise das respostas da parte 1 da SD	58
4.4.2.2 -	Parte 2 da SD: a capacidade discursiva	60
4.4.2.2.1 -	Análise das respostas da parte 2 da SD	66
4.4.2.3 -	Parte 3 da SD: a capacidade lingüístico-discursiva	68
4.4.2.3.1 -	Análise das respostas da parte 3 da SD	77
4.4.3 -	A 3ª etapa: As produções dos textos lúdicos e a montagem das coletâneas	81
4.4.4 -	A 4ª etapa: A revisão ortográfica dos textos produzidos	82
4.4.4.1 -	A análise dos textos produzidos	85
4.4.5 -	A 5ª etapa: A exposição das coletâneas de textos lúdicos para a escola	89
4.5 -	O relato de duas professoras	90
	Considerações finais	94
	Referências	96
	Anexos	102
Anexo A -	Poema escolhido para varal poético 2 p.	103
Anexo B -	Produção final com correção 18 p.	105
Anexo C -	Coletânea de textos lúdicos 20 p.	123
Anexo D -	Texto modificado por aluno da 4ª RC D	145
Anexo E -	Ficha de empréstimo de livros	146
Anexo F -	Poema fixado na porta do armário da biblioteca	147
Anexo G -	Aprovação do Projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética da UNITAU	148

MARTINS, Silvana De Vitta. *O gênero poema infantil: uma proposta para uma sala de recuperação de ciclo*. Dissertação (Mestrado, Lingüística Aplicada) – Departamento de Ciências Sociais e Letras, Universidade de Taubaté.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar o percurso e os resultados de uma pesquisa-ação: a prática de um projeto com o gênero poema infantil, em uma sala de 4ª série de recuperação de ciclo do Ensino Fundamental de uma escola estadual situada em São José dos Campos – SP, no ano de 2005. Vygotsky, Bakhtin, Bronckart, Dolz e Schneuwly constituem a base teórica da presente pesquisa, nas perspectivas do sócio-interacionismo, dos gêneros discursivos e do interacionismo sócio-discursivo. A pesquisadora tem observado as dificuldades de aprendizagem de leitura e escrita desses alunos em seu percurso escolar, que, ao invés de serem sanadas, têm-se tornado, na maioria das vezes, progressivas, além de acentuarem a exclusão lingüística e social desses estudantes dentro da escola. Nas práticas de leitura, percebe-se que a poesia infantil exerce fascínio e empatia por parte de muitos alunos, pois provoca surpresas; brincadeiras com palavras, sons e ritmos e também lembranças da mais tenra infância, como as cantigas de ninar. O poema infantil foi trabalhado a partir de uma seqüência didática, onde são analisados o contexto de produção e circulação, assim como as características estruturais e lingüísticas desse gênero. A posterior produção de textos lúdicos, organizados em coletâneas, apresentados à comunidade escolar e colocados no acervo da biblioteca da escola para circulação, constitui a parte final da aplicação deste projeto. Dessa maneira, pelo percurso experienciado, demonstrou-se que foi possível favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos de maneira mais efetiva, assim como possibilitar aos alunos um avanço para sua constituição como sujeitos, com o desenvolvimento da consciência crítica de ação no mundo por meio da linguagem em sala de aula e em outros contextos institucionais.

Palavras-chave: sala de recuperação de ciclo; poema infantil; gênero discursivo; seqüência didática; produção de textos lúdicos.

ABSTRACT

The objective of this work is to present the path and the results of an action-research: the practice of a project with the genre children poetry, in a 4th grade recovery class of an elementary state school in São José dos Campos - SP, in the year of 2005. Vygotsky, Bakhtin, Bronckart, Dolz and Schneuwly constitute the theoretical base of the present research, in the perspectives of socio-interactionism, speech genres and socio-discursive interactionism. The researcher has observed the difficulties in learning to read and write of these students along their school course, which, instead of being solved, have become, most of the time, gradual, causing linguistic and social exclusion of these students inside the school. In reading practices, one can realize that children poetry incites fascination and empathy on the part of many students, because it provokes surprises, tricks with words, sounds, rhythms and also memories of their most tender childhood, such as lullabies. The children poetry was focused by using a didactic sequence, where the context of production and circulation as well as the structural and linguistic characteristics of this sort were analyzed. The posterior production of playful texts, organized in compilations, introduced to the school community and put in the collection of the school library for circulation constitutes the final part of this project application. In this way, through the experienced passage, one demonstrated that it was possible to improve the teaching of reading and producing written texts in a more effective way, as well as making possible to the students an advance for their constitution as subjects, with the development of the critical conscience of action in the world by means of language in classroom and other institucional contexts.

Word-key: recovery class; children poetry; speech genre; didactic sequence; production of playful texts

APRESENTAÇÃO DA PESQUISA

Como professora de Português da rede estadual, tenho mantido contato com alunos desde as primeiras séries do Ensino Fundamental até a última série do Ensino Médio. Um número considerável de estudantes apresenta carências significativas em relação ao aprendizado da língua materna, as quais, ao longo de sua vida escolar, acentuam-se à medida em que o conteúdo programático de cada série lhes vai sendo apresentado de maneira acumulativa, muitas vezes, sem que as dificuldades anteriores sejam sanadas.

Os estudantes considerados inaptos são retidos no final do ciclo 2 (4ª série do Ensino Fundamental), no final do ciclo 4 (8ª série do ensino fundamental) e no 3º ano do Ensino Médio, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996, p.10 e São Paulo, 1997, p.148). Formam-se, no ano seguinte, salas que acolhem esses jovens. São classes especiais, com o objetivo de recuperar alunos para que possam, no próximo ano, avançar à série seguinte. Esse sistema, adotado na escola estadual, denomina-se Progressão Continuada, procedimento que permite ao aluno avanços sucessivos e sem interrupções, ou seja, sem reprovações, dentro de cada ciclo. No entanto, muitos desses estudantes seguem seus anos escolares ainda fadados ao fracasso.

Os alunos - sujeitos desta investigação - são da escola de um bairro de periferia da cidade de São José dos Campos – SP; grande parte deles tem pouco acesso à leitura. O livro didático, usado nas salas de aula, é a referência de leitura, e, por vezes, nem é levado para casa, por ser insuficiente em número para todas as séries.

Os textos dos livros didáticos, de maneira geral, acabam por não atender às expectativas dos alunos e professores. Estudos acerca desse tema, como os de Lopes-Rossi (2002) nos mostram que, freqüentemente, os textos dos livros escolares são fragmentados e descontextualizados, trabalhados de forma superficial, com perguntas para respostas prontas, que pouco fazem o aluno refletir, identificar-se ou abstrair o sentido do que foi lido. Além disso, nem sempre o professor possui o preparo suficiente para utilizar um texto do livro didático e ir além das simples perguntas contidas nele, no sentido de trabalhá-lo de forma mais motivadora, abrangente e crítica. Dessa maneira, reforça-se o fracasso escolar de muitos alunos.

No ano de 2002, realizei, na escola em foco, em parceria com professoras de Português, um projeto bem sucedido, com alunos do ciclo II¹. Esse projeto constou da formação de uma biblioteca na escola, aliado a um trabalho em sala de aula com o gênero conto. Para a criação da biblioteca e posterior realização do projeto, contamos com os livros que haviam chegado à escola, oriundos de programas do Ministério da Educação voltados à aquisição de obras de diversos gêneros literários. Esses programas visaram “incentivar a leitura dentro e fora das salas de aula”, conforme cartas enviadas junto às caixas de livros que chegavam à escola, e em concordância com as propostas dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1998), doravante nomeados PCN, de incentivo à leitura.

Considerando e unindo todos os aspectos comentados anteriormente, surgiu-me a motivação para uma nova vivência, a fim de realizar uma pesquisa-ação. Segundo Moita Lopes (1996, p.185), na pesquisa-ação há uma investigação que se realiza por pessoas em ação em uma determinada prática social relacionada a essa mesma prática. Os resultados obtidos vão se incorporando ao processo de pesquisa, e assim, o professor-pesquisador envolvido atua na produção de conhecimento sobre a sua prática. Dessa maneira, procurei desenvolver um projeto de pesquisa em uma sala de recuperação de ciclo, trabalhando o gênero poema infantil desde leituras orais, empréstimos de livros, elaboração e resolução de uma seqüência didática até a posterior produção de textos lúdicos, realizada pelos alunos dessa sala.

A escolha de trabalho com a sala de recuperação de ciclo resulta de observações, estudos e reflexões que tenho realizado em meu percurso profissional. De acordo com Moita Lopes (1996, p.20), a Lingüística Aplicada tem como foco os problemas de uso da linguagem enfrentados pelos participantes do discurso no contexto social - os usuários da linguagem (leitores, escritores, falantes, ouvintes) - dentro do meio de ensino/aprendizagem e fora dele. Kaplan, 2002 (apud Damianovic, 2005, p.191) comenta que a linguagem não é um sistema independente, ela é vista como “um produto humano e como uma ferramenta social, portanto, inseparável do homem, de sua subjetividade, orientação de valores, emoção e sistema cultural”. Dentro dessa visão, conforme comenta Damianovic (op.cit., p.191) cabe ao lingüista aplicado assumir o lado crítico do estudo da linguagem, tornando-se mais sensível às preocupações sociais, culturais e políticas, assumindo “posturas morais, políticas e críticas a fim de tentar melhorar e mudar um mundo estruturado na desigualdade.” Assim, unindo esses pressupostos, penso que pela linguagem focalizada de maneira crítica, mediante o estudo sistemático de um gênero textual, pode-se chegar a uma

¹ Esse projeto foi descrito em BORATINO et al, *O conto como proposta de motivação da leitura na escola estadual*. Taubaté, 2003.

alternativa para que alunos da sala de recuperação de ciclo tornem-se sujeitos de um aprendizado mais efetivo.

Como professora de Português de uma escola pública, percebo que um número bastante significativo de alunos tornou-se excluído lingüisticamente dentro da própria escola. Com a defasagem no aprendizado da língua desde a primeira série até o final do ciclo, esses alunos formam as chamadas salas de recuperação de ciclo, as quais têm assumido na escola uma conotação de fracasso e exclusão. Moita Lopes (2002, p.16) afirma que somos seres heterogêneos, fragmentados e construídos em práticas discursivas situadas na história, na cultura e na instituição, e que a escola é um dos espaços institucionais mais importantes na construção de quem somos: “Nas práticas discursivas situadas na escola, aprendemos a nos constituir como seres sociais.”

A meu ver, a escolha de um trabalho com uma sala de recuperação de ciclo vem ao encontro das afirmações comentadas, no sentido de fornecer alternativas de práticas discursivas na escola que retirem esses alunos da condição de exclusão, assim como favorecer sua constituição como sujeitos de seus aprendizados. Junto a essas afirmações, surgem as seguintes questões: Em que seres sociais constituem-se esses alunos? Como se dá a construção de suas identidades em sala de aula, uma vez que já foram considerados como inadequados desde as primeiras séries?

Moita Lopes (op cit., p.14) comenta que parte determinante do modo como os alunos aprendem a se constituir como sujeitos está relacionada com a concepção de linguagem com que professores e alunos operam na escola, alertando para “a importância de construir, em sala de aula e em outros contextos institucionais, a consciência crítica do que fazemos com os outros no mundo por meio da linguagem.”

Portanto, meu trabalho com a sala de recuperação de ciclo, no papel de professora de Português, foi pesquisar e analisar possibilidades de situações que criassem saídas para os problemas de linguagem enfrentados por esses alunos, pois, dentro de um contexto sócio-histórico-cultural, a linguagem pode ser um instrumento propiciador e emancipador de mudanças da maneira como o ser humano vive, compreende o mundo e a si mesmo.

As razões para um trabalho com gênero discursivo refletem estudos sobre Bakhtin (2000). Este autor considera os gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados, que ocorrem em situações de interação social. Essa abordagem revista à luz de estudos e propostas realizados pelo grupo de Genebra - Bronckart, Dolz e Schneuwly e outros - colaboram para minhas razões, observações e aplicações nesta pesquisa.

Conforme comenta Rojo (2004, p.11), a partir de 1997/1998, a atenção ao conhecimento dos gêneros discursivos passou a ecoar com mais força nos programas e propostas curriculares oficiais brasileiros, com sua incorporação nos PCN de Língua Portuguesa:

... passam a ter importância considerável tanto as situações de produção e de circulação dos textos como a significação que nelas é forjada, e naturalmente, convoca-se a noção de *gêneros (discursivos ou textuais)* como instrumento melhor que o conceito de tipo para favorecer o ensino de leitura e de produção de textos escritos e, também, orais.

(Rojo, 2004, p.11)

A autora comenta algumas passagens dos PCN, que fazem forte apelo ao gênero como sendo “objeto de ensino dos eixos do uso da língua materna em leitura e produção e indicam o lugar do texto (oral/escrito) como materialização de um gênero - *unidade de trabalho* - e, logo, suporte de aprendizagem de suas propriedades.”: “Ainda que a unidade de trabalho seja o texto, é necessário que se possa dispor tanto de uma descrição dos elementos regulares e constitutivos do gênero, quanto das particularidades do texto selecionado.” (PCN 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, p. 48; apud Rojo, op. cit.)

A autora ainda afirma que:

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

(PCN 3º e 4º ciclos do Ensino Fundamental, p. 23; apud Rojo, op. cit.)

Assim, em meus estudos e reflexões, pude deduzir que uma alternativa para um trabalho com uma sala de recuperação de ciclo poderia ser a escolha de um gênero, para trabalhá-lo mais detalhadamente, em grupo e individualmente, a fim de que os alunos se apropriassem de conhecimentos que os auxiliassem na leitura e produção escrita desse gênero e, posteriormente, de outros. Com uma proposta de leitura e produção de texto, cujos assuntos fossem de interesse dos alunos e circulassem além dos limites da sala de aula, presumi que seria possível também proporcionar maior engajamento nas aulas, ou seja, os alunos teriam contato com esses textos de forma mais abrangente e crítica, para tornarem-se assim, sujeitos de seus aprendizados. Enfim, supus que com essas atividades poder-se-ia despertar no aluno, além de um aprendizado mais efetivo de leitura e escrita do gênero escolhido, o interesse para a futura leitura e compreensão crítica de outros textos.

Escolhi o poema infantil para ser lido, ouvido, observado e sentido tanto como texto artístico e literário, quanto como gênero discursivo. Por essas duas vertentes, procurei alcançar, com os alunos, o reconhecimento e a apropriação do gênero escolhido efetivando os conhecimentos construídos, para assim realizarem-se por esses estudantes produções de textos lúdicos ilustrados, transformados posteriormente em coletâneas para circular em toda a comunidade escolar. Essas produções foram a concretização, o artefato final da pesquisa realizada.

A opção pelo poema infantil justifica-se pelas observações feitas nos encontros de leitura de histórias e empréstimo de livros que realizo com as turmas de 1ª a 4ª séries do ensino fundamental, na escola citada, há aproximadamente três anos. Em minhas vivências, tenho observado que o contar histórias fascina os alunos de todas as séries; noto, no entanto, que, nos dias em que a leitura é de poemas, para muitos o fascínio é diferente, talvez mais intenso. O olhar da maioria dos alunos torna-se fixo e interessado, eles parecem compartilhar do ritmo, da sonoridade que o poema oferece. A leitura, ainda na sala de aula, torna-se lúdica, muitos querem memorizar os poemas; nesses dias, mesmo com vários outros gêneros de leitura oferecidos para empréstimo, a escolha, quase que unanimemente, é o livro de poemas.

Segundo Gebara (2002, p.14), uma das razões para essa empatia pode ser o desgaste típico que os textos literários (contos, romances e outros) têm causado na escola, pela sua obrigatoriedade de leitura e posteriores provas ou fichas de leitura. Com a poesia esse processo ainda não acontece com frequência. Para a autora, outro motivo para a predileção por poemas pode ser encontrado na história de leitura de cada um, uma vez que são

as primeiras experiências com as palavras, a descoberta da comunicação oral imediatamente acrescida de outros prazeres, como a emissão e o encadeamento dos sons até o desvelar do grande mistério da escrita – os sinais gráficos que se tornam imagens, materializados em histórias e informações dentro de nós.

(Gebara, 2002, p.14)

Ou seja, a poesia infantil encanta pelo seu caráter lúdico, pelas descobertas diversificadas que propicia. Observo, por exemplo, como as crianças se divertem ao ouvir as rimas: escuta atenta, olhos arregalados e sorrisos aparecem com frequência.

Para Gebara, os elementos citados acima são despertados quando se entra em contato com o gênero poético. A autora explica que a poesia pode promover uma ampliação nos modos de ler; novos contornos podem acontecer com a leitura de poemas, pois “durante esses eventos não há simplesmente a inserção da criança num

mundo criado pelo texto, mas também um perambular pelos processos lingüísticos que o constituem.” (op. cit. p.14)

A autora faz comparecer José Paulo Paes, autor de muitos poemas infantis, que comenta as maneiras diversas com que a poesia atua sobre a sensibilidade da criança:

... a poesia tende a chamar a atenção da criança para as surpresas que podem estar escondidas na língua que ela fala todos os dias sem se dar conta. Por exemplo, a rima, ou seja, a semelhança de sons finais entre duas palavras sucessivas, obriga o leitor a voltar atrás na leitura. Esta passa então a ser feita não linha após linha, sempre para frente, como na prosa, e sim num ir e vir entre o que está adiante e o que ficou atrás. Com isso, desautomatiza-se a leitura e se direciona a atenção para o conjunto de significados do texto...”

(Paes, 1996, p. 24; apud Gebara, 2002, p.14.)

Essas afirmações evidenciam que a poesia é capaz de promover uma ampliação dos modos de ler, além da recuperação de experiências anteriores e mesmo a incorporação de novas experiências que ocorrem no convívio escolar. A poesia é um texto literário, um discurso artístico. Segundo Brandão e Micheletti (2001, p.22), “a literatura é um discurso carregado de vivência íntima e profunda que suscita no leitor o desejo de prolongar ou renovar as experiências que veicula.” De acordo com essas autoras, o discurso artístico, além de seu caráter comunicativo, implica expressividade: um eu se expõe e se dirige a um outro, e busca uma resposta. Portanto, a literatura cria, a partir da realidade de um eu, um objeto verbal, com o intuito de dialogar com o espírito e a emoção do outro. Os textos artísticos servem “para a construção de nosso conhecimento já que nos induzem a comparar, refletir.” (op. cit. p.24)

A partir das experiências vivenciadas na escola relatadas acima, e das elucidações dos autores citados, acredito que é possível chegar a uma alternativa para a promoção da construção dos conhecimentos desses estudantes e da sua constituição como sujeitos de seus aprendizados, mediante um trabalho com textos poéticos, promotores da interação entre texto/leitor, professor/aluno e aluno/aluno.

A concretização das idéias propostas até aqui foi posta em prática por mim no ano de 2005; o percurso dessa realização será descrito ao longo deste trabalho. As atividades programadas aconteceram numa 4ª série de recuperação de ciclo, doravante 4ª RC D, de uma escola estadual de São José dos Campos - SP, como já fora adiantado no início desta apresentação.

Portanto, o objetivo geral da pesquisa relatada nesta dissertação foi possibilitar aos alunos da 4ª RC D o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, a fim de

que se tornem sujeitos de seu aprendizado. O objetivo específico da pesquisa é a exploração do gênero poema infantil em sala de aula, para que esses alunos tornem-se tanto leitores mais proficientes do gênero trabalhado quanto escritores de textos lúdicos². Tem-se como realização final da pesquisa a produção de coletâneas desses textos e exposição dessas produções para a comunidade escolar, como referido no início desta apresentação.

A pergunta norteadora para o desenvolvimento da pesquisa é a seguinte:

- Qual é o papel de um trabalho com textos poéticos, com a dinamização de sua leitura, mediante a realização de uma seqüência didática para a posterior produção escrita de textos lúdicos, objetivando o desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita dos alunos da 4^a RC D?

A construção da metodologia da pesquisa-ação desenvolvida, a qual detalharei ao longo do capítulo 4, teve início a partir da segunda quinzena de novembro de 2005 e estendeu-se até o final das aulas, na segunda quinzena de dezembro, num total de vinte e duas horas-aula. Nas quatro primeiras horas-aula, trabalhei junto às crianças o gênero poema infantil, com a leitura oral e as primeiras percepções das características que compõem um texto poético, assim como questões orais sobre o contexto de produção desse gênero. O empréstimo de livros de poesias infantis ocorreu no final de cada hora-aula. Nas nove horas-aula seguintes, realizei com a classe uma seqüência didática do gênero poema infantil, trabalhando as capacidades de ação, lingüística e lingüística-discursiva (Schneuwly e Dolz, 2004)³ do gênero.

Nas três horas-aula seguintes, foram produzidos, por alunos dessa 4^a série, textos lúdicos com ilustrações. Nas quatro últimas horas-aula, os textos passaram por revisão ortográfica, realizada em grupo de alunos, com minha intervenção; além da seleção e do agrupamento para a confecção das coletâneas desses textos produzidos. Em uma manhã, no período de 2 horas-aula, foi realizado um encontro no pátio da escola, com a apresentação oral dos poemas produzidos e exposição das coletâneas da 4^a RC D para alunos de outras séries e professores.

O cronograma de previsão foi o seguinte: em novembro foi programada a utilização de duas horas-aula dos dias 16, 17, 23, 24 e 30; em dezembro, duas horas-aula dos dias 1, 7, 8, 14 e 15. No dia 19, em aproximadamente duas horas-aula foram previstas a apresentação oral e exposição dos textos produzidos para a escola.

² Aqui vale a ressalva de que não tenho a pretensão de que esses alunos sejam escritores de poemas. Suas produções não serão textos literários; intenciono que, por meio dos escritos, esses estudantes possam explorar seus novos conhecimentos e possibilidades de se expressar ludicamente pela escrita, empregando recursos como versos, rimas, ritmos.

³ As capacidades de linguagem sugeridas pelos autores citados, assim como a proposta de se trabalhar com seqüências didáticas, serão explanadas no capítulo 3.

Para maior clareza, segue o cronograma das atividades planejadas.

Quadro das atividades previstas

Descrição das atividades da pesquisa	Tempo
Atividades orais de leitura de poemas, reconhecimento do gênero e de seu contexto de produção; percepção de versos, estrofes, rimas, sonoridade e linguagem figurada; empréstimo de livros de poemas.	4 horas-aula
Leitura de poemas e realização dos exercícios propostos na unidade didática.	9 horas-aula
Produções de textos e ilustrações.	3 horas-aula
Revisão ortográfica dos textos produzidos; seleção dos textos produzidos e montagem das coletâneas.	4 horas-aula
Apresentação oral e exposição das coletâneas dos textos lúdicos para todas as séries.	Aproximadamente duas aulas

Vale ressaltar que, durante o ano letivo de 2005, como professora da sala de leitura, em uma aula por semana, realizei a leitura de vários gêneros literários infantis em todas as salas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, inclusive a 4ª RC D, perfazendo-se 30 horas/aula, aproximadamente, em cada uma das turmas.

Portanto, a partir das vivências descritas até aqui e das bases teóricas em Bakhtin, M. (2000); Bronckart, J.P. (1999); Dolz, J. e Schneuwly, B. (2004), Vygotsky, L. S. (1998), assim como Moita Lopes (2002), desenhou-se esta dissertação, que está dividida em quatro capítulos.

O primeiro capítulo aborda a definição e caracterização da sala de recuperação de ciclo, assim como o perfil de seus alunos; as relações entre professor/aluno, aluno/aluno; as assimetrias na sala de aula; a questão da construção da identidade desses alunos e possibilidades de relações mais simétricas nesse ambiente escolar.

O segundo capítulo aborda, a princípio, reflexões sobre a importância da Literatura na vida humana. Analisa, a seguir, o espaço da linguagem e interação do aluno pelo gênero poesia infantil, seu percurso histórico, assim como seus aspectos literários que importam a este trabalho.

No terceiro capítulo, a linguagem ancora a fundamentação teórica como ponto de partida para a constituição do aluno como sujeito na sala de aula. Numa perspectiva sócio-interacional, Vygotsky é abordado, bem como Bronckart, Dolz e Schneuwly, que, à luz do interacionismo sócio-discursivo, focalizam a linguagem e suas capacidades, como também sua relação com gêneros textuais e elaboração de seqüência didática.

No quarto capítulo, expõe-se a seqüência didática realizada em sala de aula e a respectiva análise, assim como o comentário das produções e ilustrações dos textos lúdicos.

Por fim, apresentam-se as considerações finais, referências bibliográficas e anexos.

A pesquisa aqui apresentada foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, de acordo com protocolo CEP/UNITAU nº 445/05, conforme declaração constante nos anexos desta dissertação.

CAPÍTULO 1

A SALA DE RECUPERAÇÃO DE CICLO E A ESCOLA

Lagoa

*Eu não vi o mar.
Não sei se o mar é bonito,
não sei se ele é bravo.
O mar não me importa.*

*Eu vi a lagoa.
A lagoa, sim.
A lagoa é grande
e calma também.
Na chuva de cores
da tarde que explode
A lagoa brilha
A lagoa se pinta
De todas as cores.
Eu não vi o mar.
Eu vi a lagoa...*

Carlos Drummond
de Andrade⁴

1.1 - Apresentação do capítulo

Este capítulo focaliza a Sala de Recuperação de Ciclo: sua criação, seu contexto, regras de funcionamento e realizações; apresenta o perfil do aluno dessa sala, bem como reflexões sobre a construção de sua identidade na escola e as assimetrias na sala de aula. Finalmente, são abordadas algumas possíveis soluções no processo de geração de relações mais simétricas na instituição escolar que possam promover a “recuperação” desse aluno – segundo denominação da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo.

1.2 - A classe de recuperação de ciclo

No Brasil, a implantação de ciclos nas séries iniciais do Ensino Fundamental colocou a Progressão Continuada como uma tendência orientada pelo governo,

⁴ ANDRADE, Carlos Drummond de. *Simplesmente Drummond*, 2002, p. 18.

principalmente após a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB (BRASIL,1996). De acordo com essa orientação, o aluno passa automaticamente pelas séries, mas é avaliado ao longo e ao final de um ciclo. Quem não aprende adequadamente deve passar pelos processos de aceleração, também conhecidos como recuperação. Segundo Menezes e Santos (2001), a Progressão Continuada é polêmica, pois muitos consideram que ela configura a aprovação automática dos alunos. Critica-se o fato de que a progressão foi adotada, no Brasil, “sem se mudarem as condições estruturais, pedagógicas, salariais, de formação dos professores e outras necessárias ao desenvolvimento de um verdadeiro projeto de progressão continuada.” Porém, muitos educadores, ainda de acordo com esses autores, consideram a progressão continuada um importante projeto para solucionar o problema da reprovação e evasão de alunos.

A partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB (BRASIL, 1996, p.10), a Secretaria de Estado da Educação de São Paulo instituiu o Programa de Reorganização da Trajetória Escolar (SÃO PAULO, 1998). Esse programa implantou o Projeto de Classes de Aceleração - mais tarde denominadas Salas de Recuperação de Ciclo - para os alunos do ciclo I, estudantes que, por várias razões, ficaram atrasados no seu percurso escolar e conseqüentemente fora de seu grupo/classe.

Ter em minhas mãos a Proposta Pedagógica desse Projeto (São Paulo, 1996), para poder conhecê-lo, foi tarefa complexa. A unidade escolar da sala trabalhada não a possuía. Busquei-a na Diretoria de Ensino da cidade, mas não consegui encontrar quem poderia tê-la. Por fim, obtive esse documento em abril de 2006, na Oficina Pedagógica, com uma orientadora educacional.

O Projeto de Classes de Aceleração (São Paulo, 1996, p.1) visa reconduzir educandos nas séries mais compatíveis com sua faixa etária. O programa tem como objetivo oferecer subsídios aos professores em seu trabalho com alunos das classes de recuperação de ciclo, assim como os alunos das classes regulares. De acordo com esse Projeto, o trabalho com o aluno possui não só uma perspectiva cognitiva, mas também uma perspectiva afetiva e social, partindo de seu cotidiano, sua linguagem, seu espaço e relações sociais de que ele participa. Dessa maneira, segundo o Projeto, há a possibilidade de superação de suas dificuldades, assim como a ampliação do repertório de conhecimento e conquista de novos instrumentos de explicação, comunicação e expressão para que esse estudante possa dar continuidade à sua trajetória escolar. (op. cit. p. 1)

Ainda segundo o documento citado, na análise de defasagem de idade de alunos da escola estadual em relação à série em que estão matriculados, verifica-se que até a 4ª série os índices aproximam-se dos 30%, e passam de 40% a partir da 5ª

série. A partir desses dados, o que o Projeto pretende é “recuperar a trajetória dos alunos em situação de defasagem, através da criação de classes que desenvolvam uma proposta de aceleração de aprendizagem que lhes possibilite avanços reais, reintegrando-os no percurso regular do Ensino Fundamental.” (op. cit. p.7)

De acordo com o documento, para as classes de aceleração, considerando o grupo de alunos a ser envolvido, a programação a ser elaborada pelo professor deve:

- ser única para toda a classe e, ao mesmo tempo, apresentar várias possibilidades de exploração e de aprofundamento, através de atividades diversificadas, que atendam às diferenças de aproveitamento dos alunos;
- constituir-se em torno dos aspectos nodais e essenciais a serem atingidos até o final das quatro primeiras séries, quando se desenvolve um nível de aprendizagem geral, básico, introdutório e sem exigência de muito rigor de sistematização;
- ter em vista a formação de conceitos e habilidades socialmente relevantes e necessários à reintegração dos alunos no processo regular;
- favorecer o tratamento articulado dos diversos componentes curriculares, estabelecendo eixos nítidos de estruturação de conteúdos, de organização metodológica e de avaliação;
- possibilitar um trabalho vivo de conhecimento, sustentado na interação, construindo uma pedagogia envolvente, participativa, menos mecânica e mais humanizada.

(op. cit. p. 12)

Dessa maneira, o Projeto para as Classes de Aceleração sugere a recuperação do sentido do ensinar, ou seja, do ato de organizar, articular e apresentar os conteúdos para que possam ser aprendidos realmente: “Ensinar exige criar situações para as crianças interagirem entre si e com os conteúdos de ensino, sob orientação do professor”; significa prever e organizar tais situações, cuidando, inclusive, da utilização do espaço da sala de aula e da distribuição das atividades no tempo. (op. cit. p.12)

Em relação à língua materna, a Proposta Pedagógica Curricular do Projeto citado indica que

a língua se revela em sua totalidade quer enquanto conjunto de formas e de seu reaparecimento, quer enquanto discurso que remete a uma relação intersubjetiva constituída no próprio processo de enunciação marcada pela temporalidade e suas dimensões.

(Geraldini, 1991, apud Proposta Pedagógica Curricular, p. 25)

Assim, espera-se que

o ensino-aprendizagem da língua seja desenvolvido através da leitura e produção de textos variados e da vivência de atos de leitura

e escrita significativos, sempre numa relação de diálogo: Ler e escrever para quem? Para quê? O quê? Por quê?

(op. cit. p. 26)

Um trabalho com textos na escola levará em conta:

1- **As razões para ler e produzir textos:** razões sociais (cidadania, participação social); finalidades e objetivos da escola (formação do sujeito autônomo, crítico, democrático); razões do professor de Língua Portuguesa e de outras disciplinas (o conteúdo e a forma); as razões da criança (suas aprendizagens, interesses, necessidades, desenvolvimento); razões dos autores e dos textos (conteúdo e realizações formais); razões da prática pedagógica (as especificidades da língua como instrumento de interlocução e de estudo).

2- **Os interlocutores**, ou seja, **quem e para quem?** Para si mesmo? Para outros? Quais outros?

3- **As finalidades dos interlocutores** ou **para quê?** Para estudar; para buscar/dar informação; para ensinar, compartilhar, divulgar; para dar/ter prazer; para enredar/ser enredado; para convencer; para opinar; para lembrar.

4- **Os conteúdos** ou **o quê?** Considerar como conteúdos, na leitura e produção dos textos informativos, instrucionais, de enredamento, de convencimento, as habilidades, as atitudes, as ações de pensamento dos interlocutores, a linguagem dos textos e contexto. (op.cit. p.28/29)

Como se depreende da leitura dos objetivos da Proposta Pedagógica Curricular para as Salas de Recuperação de Ciclo, acima transcritos, a pesquisa desenvolvida por mim com a 4ª RC D é pertinente. Assim como na Proposta Pedagógica Curricular do Governo do Estado, em minha pesquisa o aluno é também considerado dentro de uma perspectiva cognitiva, afetiva e social e o ponto de partida é seu cotidiano, sua linguagem, seu espaço e as relações sociais de que participa. A partir desses elementos, objetivei encontrar alternativas para o auxílio a uma possível superação de suas defasagens, ampliação de seu repertório de conhecimento e conquista de novos instrumentos comunicativos para a continuidade de sua trajetória escolar.

A pesquisa aqui relatada trata, portanto, de levar à sala de recuperação de ciclo a possibilidade de desenvolvimento de habilidades de leitura e escrita, mediante a alternativa do estudo de um gênero discursivo - o poema infantil – e entendendo-se que um trabalho com gêneros discursivos pode instrumentalizar esses alunos tanto na construção de seus conhecimentos, como na sua constituição como sujeitos de seus aprendizados, de suas leituras e de suas produções.

É interessante analisar, antes, o que vem ocorrendo na escola com as crianças da 4ª RC D. Como tem sido o processo de aprendizado e a construção das identidades desses alunos?

Os itens seguintes abordam essas questões.

1.3 - Os alunos da 4ª RC D

Os alunos que compõem a sala de recuperação de ciclo em análise nesta pesquisa são jovens que apresentaram algum tipo de defasagem durante seu percurso ao longo das primeiras séries. A escola estadual, como já citado anteriormente, adota o sistema de progressão continuada, de acordo com a Lei de Diretrizes e Bases (1996), ou seja, o aluno que apresenta alguma defasagem só pode ser retido no final de um ciclo (Ciclo I – 1ª a 4ª série do Ensino Fundamental; Ciclo II – 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental e Ciclo III – 1ª a 3ª séries do Ensino Médio). A partir daí, formam-se salas especiais, como a que será abordada neste trabalho.

A sala sujeito desta pesquisa foi a 4ª RC D, do Ensino Fundamental, no ano de 2005, na qual estiveram 16 alunos com idade entre 11 e 14 anos. É interessante ressaltar o fato de que apesar de a repetência não ocorrer antes da 4ª série, muitos já haviam sido reprovados por faltas em anos anteriores. A sala era heterogênea, alguns alunos apresentavam defasagens que iam desde dificuldades ortográficas observadas em classes de 1ª a 4ª séries regulares até trocas de letras e fonemas, assim como palavras e frases incompletas, segundo informações da professora da sala e respectivas avaliações diagnósticas consultadas.

O comportamento desses alunos em sala variava entre silenciosos, apáticos, submissos e agitados, indisciplinados, agressivos. A sala era discriminada por grande parte da comunidade escolar, pois muitos eram conhecidos desde as primeiras séries e já traziam um histórico de exclusão. Tanto professores quanto alunos viam essa turma como “a sala dos repetentes, dos alunos sem conserto, que traziam problemas para a escola, tanto de atraso quanto de indisciplina.” A classificação da turma já refletia isso: 4ª RC D. Era a sala D, a última das séries. Vale ressaltar, porém, que a postura da professora dessa classe era progressista, no sentido de se empenhar e pesquisar alternativas para o avanço dos estudantes, além de demonstrar um grande afeto por eles. Essa profissional teve participação ativa na realização das atividades práticas desta pesquisa, realizadas em suas aulas; sua ajuda foi de grande valia para este trabalho.

1.3.1 - A identidade dos alunos da 4ª RC D

Conforme foi relatado nos itens anteriores deste capítulo, os alunos da 4ª RC D tornaram-se excluídos social e lingüisticamente na escola, pois foram identificados

como problemáticos: defasados no aprendizado da língua, além de muitos deles também serem vistos como indisciplinados e agressivos.

Em reafirmação às citações de Moita Lopes (2002), feitas na apresentação deste trabalho, somos seres heterogêneos, fragmentados e construídos em práticas discursivas situadas na história, cultura e instituição. Vale ressaltar o esclarecimento do autor em relação à escola, vista por ele como um dos espaços institucionais mais importantes na construção de quem somos, de como nos constituímos como seres sociais. (op.cit., p.16)

Refletindo sobre a condição imposta para esses alunos na escola, surgem as questões em relação à construção de suas identidades: em que seres sociais constituem-se esses alunos? Que tipo de intervenção pode haver para que esses alunos se constituam como sujeitos em seus aprendizados e nas suas interações sociais?

Moita Lopes (op. cit, p.14) estabelece relações entre letramento em sala de aula e a construção da identidade social, esclarecendo que entre os conhecimentos construídos na escola estão aqueles sobre nossas identidades sociais. As relações entre a concepção de linguagem com que professores e alunos operam em sala de aula são parte determinante do modo como alunos aprendem a se constituir como sujeitos, e, portanto, é importante a construção, no espaço escolar e em outros contextos institucionais, da consciência crítica do que se faz com os outros no mundo, por meio da linguagem.

Pode-se observar na escola e confirmar-se pelo autor (op. cit., p.30) o papel central que os professores desempenham na construção da identidade social em aulas de leitura. Estes ocupam posição de líderes nas assimetrias interacionais do grupo, além de exercerem papel de autoridades textuais na aula de leitura em relação à construção social de significados. Ou seja, nota-se que muitas vezes o aluno perde sua voz, considerando a voz do professor e sua imagem como soberanas nas aulas.

“As pessoas são essencialmente seres produzidos por outros seres.” (Shoter, 1984, apud Moita Lopes, 2002, p. 34). Dessa maneira, “os que ocupam posições de maior poder nas relações assimétricas são, conseqüentemente, mais aptos a serem os produtores de outros seres.” (op. cit., p. 28/29)

Os processos discursivos constroem certas identidades para terem voz na sociedade, embora estas possam ser modificadas em épocas e espaços diferentes: “o poder gera resistência” e, portanto, nas práticas discursivas, identidades na posição de resistência são também construídas. (Foucault, 1997 e 1979, apud Moita Lopes, 2002, p.36)

“Embora uma pessoa possa estar posicionada em um discurso específico, ela pode resistir a esta posição ou mesmo criar um contradiscurso que a coloque em uma posição de sujeito e não de marginal.” (Pierce, 1995, p.16 apud Moita Lopes, 2002, p.36)

A partir desses conceitos, o que tenho observado em sala de aula, e especificamente na 4ª RC D, é que essa forma de resistência parece surgir pela indisciplina, ou mesmo pela agressividade, ou seja, o aluno muitas vezes não compreende o discurso do professor, portanto não aprende; perante os outros colegas e o professor, sente-se mal, mas não possui voz, e assim, torna-se agressivo ou resiste a aceitar tarefas impostas por aqueles que ocupam as posições de maior poder. Outras formas de resistência parecem ser a apatia, que se manifesta em outros tantos alunos, ou ainda as ausências constantes na escola, geradoras da evasão escolar. Vale refletir o quanto esse tipo de resistência tem reforçado a condição marginalizada desses alunos.

Moita Lopes (op. cit, p. 37) afirma que “o mundo social e as identidades não são fixos.” [...] “as identidades, portanto, estão sujeitas a mudanças, podem ser reposicionadas.” Neste sentido é que se pode perceber a educação como um processo social em que transformações podem ser geradas. Portanto, a partir do que nos diz o autor, percebe-se que formas de resistência ativas, produtivas e transformadoras podem ser substituídas por aquelas que vêm ocorrendo com os alunos da sala de recuperação de ciclo:

Em uma sociedade na qual a desigualdade é tão flagrante, o foco na promoção da transformação social por meio da educação lingüística parece ser essencial. A multiplicidade de identidades que desempenhamos na sociedade pode ser representada pedagogicamente no discurso da sala de aula de modo que sua natureza sócio-construcionista seja trazida à tona e identidades hegemônicas sejam criticadas discursivamente. Nesse processo, os alunos podem compreender como suas identidades são construídas socialmente.

(op. cit. p. 55)

1.4 - O texto como unidade de produção/materialização da linguagem em sala de aula

A partir dos conceitos estudados nos itens anteriores, nota-se que a educação lingüística em sala de aula pode ser um instrumento para a compreensão por parte dos alunos de como suas identidades são construídas e para a sua constituição como sujeitos.

Lousada (2005, p.117) comenta que a linguagem como instrumento de ação no mundo tem sido abordada por muitos teóricos; dessa maneira a importância do texto como unidade de produção/materialização da linguagem torna-se cada vez mais ressaltada. A autora cita Bronckart (1996), comentando que “o texto pode ser definido como a materialização e a própria maneira pela qual a linguagem se organiza: trata-se, para este autor, de uma produção verbal situada ou uma forma de realização empírica de uma ação de linguagem.” Lousada afirma ainda que mais do que simplesmente o texto, é importante adotar, em relação ao estudo da língua, o gênero do texto⁵ como unidade de ensino, pois pelo seu domínio, podemos interagir nas diversas situações da atividade humana.

Lopes-Rossi (2002, p.13) comenta que o ensino de leitura e produção de textos à luz do conceito bakhtiniano dos gêneros discursivos pode colaborar para o desenvolvimento da competência lingüística, textual e discursiva dos alunos. Bakhtin (2000, p. 279), conforme comentado na apresentação e no capítulo 3 desta dissertação, define gêneros discursivos como tipos relativamente estáveis de enunciados, presentes nas atividades humanas.

Portanto, uma alternativa para relações mais simétricas em sala de aula, em que o aluno tenha voz, aprenda a comunicar-se e perceba-se na posição de sujeito, pode ser o trabalho com gêneros discursivos em sala de aula.

O gênero detalhado nesta pesquisa, o poema infantil, é um gênero discursivo secundário. Segundo Bakhtin (2000, p.281), os gêneros discursivos secundários são aqueles que “aparecem em circunstâncias de uma comunicação cultural, mais complexa.” Entretanto, entendo que o gênero poema infantil pode ser uma abertura para que os alunos da 4ª RC D comecem a conquistar relações mais simétricas, pois são textos já apreciados por essas crianças, são lúdicos, remetem a diálogos vivenciais, a alguns conhecimentos de mundo já adquiridos até mesmo antes da idade escolar, e, portanto, mais acessíveis para uma abordagem mais detalhada, como um gênero discursivo, que circula socialmente e que pode levar a habilidades para interagir com outros gêneros circulantes. O gênero poema infantil será detalhado no próximo capítulo.

⁵ Lopes-Rossi (2002, p. 24) esclarece que o conceito de gênero referenciado em Bakhtin (2000) é encontrado na literatura como “gênero discursivo”, “gênero do discurso”, “gênero de texto” e “gênero textual”.

CAPÍTULO 2

O POEMA INFANTIL: UM GÊNERO LITERÁRIO

... a poesia é o veículo do sentimento...

T.S. Eliot⁶

2.1- Apresentação do capítulo

Este capítulo aborda o caráter literário do gênero poema infantil, percorrendo reflexões sobre literatura, assim como uma breve passagem sobre a história da poesia infantil, chegando a seus aspectos mais importantes, constitutivos para o presente trabalho.

2.2 - A necessidade da literatura

A literatura tem se mostrado como expressão inata dos povos ao longo da história. Conforme comenta Candido (1995, p. 242), se a literatura for denominada, da maneira mais ampla possível, como “todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações”, ela será vista como “manifestação universal de todos os homens em todos os tempos.” (op. cit., p. 242). Segundo o autor, todo homem necessita entrar em contato com algum tipo de fabulação. “Assim como todos sonham todas as noites, ninguém é capaz de passar as vinte e quatro horas do dia sem alguns momentos de entrega ao universo fabulado.”

Para Candido, a criação ficcional ou poética, que move a literatura em todos os seus níveis e modalidades, está presente em cada um de nós, analfabeto ou erudito. “Ela se manifesta desde o devaneio amoroso ou econômico no ônibus até a atenção fixada na novela de televisão ou na leitura seguida de um romance.” (op. cit. p. 242)

O autor afirma que se ninguém vive sem mergulhar de alguma maneira no universo da ficção e da poesia, a literatura – definida em seu sentido amplo – “corresponde a uma necessidade universal, que precisa ser satisfeita e cuja satisfação constitui um direito.” (op. cit. p. 242)

⁶ Eliot. T.S. *De poesia e poetas*, 1991, p. 30.

A literatura assume grande importância no estudo sobre a história das culturas e maneiras pelas quais estas foram transmitidas de geração para geração. De acordo com Coelho (2000, p. 13), “a literatura oral e a literatura escrita foram as principais formas pelas quais recebemos a herança da tradição que nos cabe transformar, tal qual outros o fizeram antes de nós com os valores herdados e por sua vez renovados.”

Essa autora cita o sociólogo Edgar Morin, para nos elucidar que

a literatura, o teatro e o cinema são escolas de vida [...] escolas de complexidade humana. Em essência, são formas de arte nas quais a cultura de cada época se corporifica. Dentre as diferentes manifestações da Arte, sem dúvida, é a Literatura a que atua de maneira mais profunda e essencial para dar forma e divulgar os valores culturais que dinamizam uma sociedade ou uma civilização.

(Morin E., apud Coelho, 2000, p. 13)

Literatura é arte, e como comenta Fischer (2002, p. 20), “a arte é necessária para que o homem se torne capaz de conhecer e mudar o mundo. [...] também é necessária em virtude da magia que lhe é inerente.”

Ainda segundo Coelho (op. cit. p. 4),

se, de todas as formas de expressão de que o homem dispõe, para dar forma às suas vivências e experiências, as da Arte estão em primeiro plano, não há dúvida de que, entre as Artes, a Literatura é das mais eloqüentes, devido à amplitude de seus recursos expressivos. Ela não só pode dar perenidade ao gesto ou ao ato fugaz de viver, como principalmente se concretiza em uma matéria formal que corresponde àquilo que distingue o homem dos demais seres do reino animal: a palavra, a linguagem criadora.

Na mesma direção das citações acima, Eliot (1991, p.30) nos revela que o impulso ao uso literário das linguagens dos povos começa com a poesia, pois ela está ligada fundamentalmente à “expressão do sentimento e da emoção; e esse sentimento e emoção são particulares, ao passo que o pensamento é geral.” A poesia é muito mais local que a prosa: “É mais fácil pensar do que sentir numa língua estrangeira. Por isso, nem uma arte é mais visceralmente nacional do que a poesia.”

2.3 - Conteúdo e forma

Para uma breve abordagem a aspectos da arte literária, com mais atenção ao poema, e comentários sobre suas caracterizações, Antônio Soares Amora (1973, 2004), teórico da literatura, nos elucidar sobre questões fundantes, como a que envolve

conteúdo e forma. Para este autor, esses dois elementos são essenciais para a obra literária, conforme as afirmações dos itens a seguir.

2.3.1 - O conteúdo

O conteúdo das obras literárias é a imagem das realidades que o escritor foi capaz de conscientizar, de captar mediante sua intuição. (Amora, 2004, p. 87-88). Para este autor, se a arte literária é um tipo de conhecimento da realidade, é possível perguntar o que caracteriza esse tipo de conhecimento e o distingue de outros tipos, como o conhecimento do homem comum, o filosófico e o científico. Se, em parte, já é consenso pelos teóricos da literatura que o conhecimento literário e artístico em geral é recreativo da realidade, enquanto os demais não o são, esses estudiosos ainda não chegaram a verdades definitivas, o que para o autor só ocorrerá quando se resolver a problemática de outra disciplina: a Teoria do Conhecimento.

Já outros questionam: se o conteúdo da obra literária é expressão do conhecimento de uma realidade, como funciona a faculdade cognoscitiva do escritor, que o difere do comum das pessoas? Se os teóricos da literatura concluíram que essa faculdade (rotulada de várias maneiras: inspiração, engenho, intuição, imaginação) é específica, ainda não chegaram à sua completa caracterização, pois dependem do progresso de outra disciplina: a Psicologia Profunda.

Dessa maneira, se o conteúdo de uma obra literária é a realidade ou são as realidades que o espírito do escritor conscientizou, devido à sua intuição e sua vivência, nem sempre será possível para os leitores compreender esse conteúdo (caso freqüente em obras que parecem aos leitores enigmáticas ou absurdas).

Há ainda a questão da liberdade do escritor: seus compromissos seriam apenas com seu espírito ou têm de ser também com o público, com a sociedade, com a moral, com a política, com a religião? Discussão esta que tem dividido teóricos da literatura, e que segundo este autor, só terá solução quando se resolverem as questões das posições pró e contra a liberdade do escritor.

O conteúdo está ligado à forma, pois “ambos nascem ao mesmo tempo em nosso espírito, e ao mesmo tempo se transmitem de um para outro espírito.” (Amora, 1973, p. 38). O item a seguir traz elucidacões sobre esta questão.

2.3.2 - A forma

Segundo Amora (1973, p. 37), a forma, também denominada linguagem, “é o elemento que fixa o conteúdo e permite sua transmissão de um espírito para outro.”

Ela é abstrata, mas pode materializar-se quando for expressa pela linguagem falada, escrita, mímica. O autor explica que a forma, em seus mais variados aspectos, é o veículo do conteúdo.

Para citar a forma em relação ao poema, Amora expõe-nos a seguinte citação:

Um poema é, encarado debaixo de um ponto de vista lógico, formal, uma composição literária (escrita, portanto) apenas diferente da prosa por obedecer a um ritmo e, na generalidade, à rima. Daí a sua capacidade de idéias e imagens inteligíveis. O poeta, ao escrever um poema, deve ter em vista as leis de sintaxe e lógica. Assim é, assim parece ser, assim parece dever ser. Mas para que escreve o poeta o poema? Para se servir da sintaxe? Para combinar ritmos e rimas? Quero crer que não. O poeta serve-se do poema para se exprimir, para comunicar o que quer que seja que sente como imperioso exprimir. Daí antes das palavras e das orações existir a sua individualidade psicológica, isto é, uma entidade que experimenta sensações, idéias, representações, lembranças, volições, emoções, etc, que não são originariamente nem palavras, nem orações, mas movimentos, estados, imagens.

(Simões, J.G., 1931, p.13-14 apud Amora, 2004, p. 70-71.)

Amora (2004, p. 65) nos exemplifica ainda que: se na música a forma é o som, o ritmo, a harmonia; na pintura é a linha, o desenho, a composição, a perspectiva e a cor; na literatura forma é a linguagem, composta de fonemas, palavras, frases, e quando escrita, transforma-se em imagem visual. Segundo este autor, se a linguagem falada e escrita é usada para nos comunicarmos, ela é também a forma ou “material” que os escritores trabalham para conseguir expressar, da melhor maneira, seus estados criativos. A forma ou a linguagem é concreta, pois se traduz em sons e em escrita, portanto “ela é a concretização do conteúdo de uma obra.” (op. cit. p 65-66). “Quer dizer: os movimentos espirituais, os estados psicológicos, as imagens sensoriais, precisam de converter-se em *verbo*, em *lógica*. Os poemas são, portanto, precipitações formais – de espírito.” (Simões, J. G., 1931, p.13-14 apud Amora, 2004, p.71)

Cada escritor procura a estrutura mais adequada para transmitir ao leitor o tipo de conteúdo que deseja. Segundo Amora (op. cit. p. 66), o escritor, freqüentemente, para expressar seus sentimentos, escolhe as estruturas poemáticas, mais adequadas ao caso que as estruturas prosaicas. O autor observa:

um escritor não é apenas um homem que pensa e sente de modo diferente do comum dos homens; é também um ‘artista’, que se empenha , tecnicamente, na expressão estrutural de sua obra, para que a estrutura obtida seja a mais adequada ao conteúdo que deseja expressar e a mais eficaz para levar o leitor a compreender e sentir sua obra.

(op. cit. p. 67)

Na obra literária, o escritor trabalha os materiais lingüísticos, considerando que

... a arte de escrever não consiste, simplesmente, em saber a gramática da língua em que se escreve; é infinitamente mais: é saber obter todos os efeitos nocionais, sonoros e visuais da expressão lingüística...

(op. cit. p. 68)

Conteúdo e forma, elementos da linguagem literária, indissociáveis, instituídos em amálgama, permitem que a literatura crie significantes e funde significados. A literatura “não se contenta com fotografar uma realidade preexistente; ela interroga o mundo sobre sua realidade e a linguagem sobre sua obsessão de uma adequação perfeita ao ser do mundo.” (Lefelve, M. J., 1971, p. 28-29 apud Proença Filho, D., 2002, p.39)

2.4 - A poesia infantil

De acordo com Menezes (2003), a poesia infantil brasileira, até meados da década de 1960, possuía características conservadoras e havia um total compromisso com a pedagogia vigente da época. Os temas mais abordados eram a exaltação da pátria e dos valores cívicos, morais e familiares. A voz do adulto era a que se fazia ouvir e a vivência e o cotidiano infantil ainda não se manifestavam nessas produções literárias.

Renda (2002, p.163), porém, nos esclarece que nas décadas de 1940 e 1950, a criação poética infantil de Henriqueta Lisboa já inovava na forma, mas ainda apresentava traços das características do período anterior. Nesse período, destacou-se também, segundo a autora, a criação que o poeta português Sidónio Muralha apresentou ao nosso país. Em sua obra poética, o dinamismo e a valorização do aspecto sonoro chamaram a atenção do público infantil da época. Renda nos explica ainda que nas décadas de 1960 e 1970, Cecília Meireles, Mário Quintana e Vinicius de Moraes seguiram essa etapa renovadora: poetas de renome literário nacional fizeram incursões na literatura infantil. Cecília Meireles e Mário Quintana utilizaram a sonoridade ligada à semântica, dando destaque ao jogo poético; enquanto que Vinicius de Moraes, em seus poemas, trabalhou o lúdico e a sonoridade.

Segundo esclarecimentos da autora (op. cit. p. 164), as cantigas de roda, trava-línguas, parlendas e outras variações folclóricas passaram também a servir de fonte de inspiração para o exercício da poesia infantil. A transformação e o avanço seguiram a criação poética contemporânea para crianças.

A meu ver, os poetas compilados na Coleção Literatura em minha Casa (citados no capítulo 3) e trabalhados na pesquisa aqui descrita demonstram bem esse percurso. Desde as vertentes ainda com alguns traços tradicionais, passando pelas formas e motivos do folclore e da tradição oral, até a caracterização pela utilização de recursos da poesia concreta, os poemas infantis dessa coletânea exploram o lúdico, com jogos verbais, humor, musicalidade e também a criticidade em relação ao mundo que rodeia o público infantil.

2.4.1 - Alguns aspectos do poema infantil

Goldstein (2003, p. 7) nos revela que as atividades humanas se desenvolvem dentro de um certo ritmo. Um primeiro exemplo dessa afirmação é nosso coração, que pulsa alternando batidas e pausas. O ritmo está presente na produção artística do homem, de modo especial na poesia. A autora nos elucida que a poesia tem um caráter de oralidade muito importante: “mesmo que estejamos lendo um poema silenciosamente, perceberemos seu lado musical, sonoro, pois nossa audição capta a articulação (modo de pronunciar) das palavras do texto. (op. cit. p. 7). Segundo Bordini (1991, p. 23), a evidência sonora da poesia é um dos aspectos mais importantes quando o texto é para as crianças. Desde bebês, elas já têm contato com esse ritmo, pois

o tecido melódico, formado por aliterações e assonâncias, anáforas e rimas, estribilhos, acentos e metros variados, tradicionalmente tem sido cultivado pelo povo para aquietar a criança com ritmos hipnóticos ou para expressar-lhe corporalmente o afeto dos pais, unindo a voz, que sussurra ou canta os versos, à carícia.

(op. cit. p. 23)

Bordini nos expõe que o acalanto é a forma mais conhecida de poema de afago: “o verdadeiro gatilho da sensibilidade posterior da criança para a poesia.” (op. cit. p. 24). Como exemplo, a autora cita *Boi da cara preta*, “cujo conteúdo ameaçador é contrabalançado pela intervenção reconfortante da personagem que representa a proteção paterna”. A partir da aquisição da linguagem verbal, os pequenos já podem ter contato com formas mais complexas de sonorização, como os trava-línguas, textos lúdicos que jogam com a reduplicação de fonemas de difícil articulação, unidas a trocas vocálicas e consonantais. A autora cita como exemplo *Ninho de mafagafos* e *O rato roeu a roupa do rei*. (op. cit. p. 24)

A pesquisadora nos lembra que “nem só de efeitos auditivos se faz o poema” (op. cit. p. 26). Ela explica que, à medida em que a criança cresce, a percepção que

Ihe mostra a realidade e a orientação espacial se manifestam. As sensações mais dependentes do contato - paladar, tato - vão se estendendo ao olfato, audição e visão – órgãos distanciadores. Dentre estes, a visão é a linha de frente para comandar o apuramento da realidade e a autodeterminação no espaço físico e, depois, no social.

A imagética - “vereda poética de desvelamento das aparências sensoriais” (op. cit. p. 26) - é outra das peculiaridades da poesia que recompõe a percepção da realidade, mediante procedimentos metafóricos e metonímicos:

A poesia para crianças que não atende ao problema da representação imaginária, através dos deslocamentos dos sentidos verbais, priva seu leitor desse efeito estético por excelência e, por conseguinte, de uma modalidade de conhecimento mais significativa para ele – porque menos abstrata – que a puramente reflexiva.
(op. cit. p. 31)

Esses aspectos unem-se sistematicamente quando denominados de “estratos lingüísticos para análise do poema”, ou “níveis de organização do poema”. Gebara (2002, p.36-42 e 2001, p.153) e (Micheletti, Peres e Gebara, 2001, p.26-31) comentam esses níveis:

- 1- Visual – referente à composição do poema no espaço – pertence ao todo da linguagem e integra a significação e o sentido do poema;
- 2- Fônico ou fonológico ou sonoro – referente à organização dos sons, como assonâncias, aliterações, rimas;
- 3- Léxico – referente aos termos usados no poema como neologismos, nível de linguagem;
- 4- Morfossintático – referente à distribuição, presença ou predomínio das diferentes classes de palavras, como o uso dos adjetivos, substantivos, a combinação entre essas palavras;
- 5- Semântico – referente aos efeitos de sentido, às figuras de linguagem.

Os aspectos do poema abordados neste capítulo serão revistos e trabalhados em textos utilizados na unidade didática desenvolvida com a 4ª RC D, proposta no capítulo 4 desta dissertação.

Pelo exposto, é possível afirmar que o trabalho com o texto literário, como nos diz Gebara (2002, p. 13), pode ir ao encontro de uma grande preocupação do professor de língua materna: unir a compreensão da trama textual e dos aspectos

discursivos do texto, levantando também processos lingüísticos apontados no conteúdo programático.

Também Coelho (2000, p. 16) nos esclarece que os estudos literários na escola estimulam a percepção do real dentro de suas múltiplas significações, além da consciência do eu em relação ao outro; também dinamizam o estudo e o conhecimento da língua, da expressão verbal significativa e consciente, como condição importante para a plena realidade do ser.

Fecho este capítulo reafirmando o quanto o poema pode inserir-se, como bem comenta Gebara (2002, p.13), numa perspectiva de trabalho com texto, “por apresentar em sua estrutura constitutiva uma constante recriação e uma ampliação dos limites da língua.” Para a autora, esse traço central do texto poético coincide com uma das características do ser humano, mais ainda na infância: “a experimentação do mundo, na tentativa de exprimir e compreender o que o rodeia, a partir de elementos externos já dados.”

Reitero a pertinência do trabalho com o poema infantil, realizado com a 4ª RC D, no sentido de poderem reconhecer e apropriar-se do gênero, como também se expressarem em seus mundos crítica e conscientemente.

No próximo capítulo serão explanados sistematicamente o estudo do gênero textual e capacidades de linguagem na unidade de ensino, numa perspectiva do interacionismo sócio-discursivo, como ponto de partida para a constituição do aluno como sujeito na sala de aula.

CAPÍTULO 3

A LINGUAGEM – UM FENÔMENO SOCIAL

Amor e dor

*O ar que eu respiro
Combina com amor,
Que combina com a dor.
A dor combina com amar,
Que combina com o mar,
Que combina com viver,
Que combina com sofrer.*

Aluno da 4ª RCD ⁷

3.1 - Apresentação do capítulo

Este capítulo focaliza o texto na escola e a linguagem numa perspectiva sócio-interacional (Vygotsky, 1998), para tratar a linguagem como um instrumento mediador. O embasamento teórico à luz do interacionismo sócio-discursivo (Bronckart, 1999) e (Dolz e Schneuwly, 2004) é abordado para discutir-se a construção do material didático elaborado nesta pesquisa.

3.2 - O texto na escola – uma breve retrospectiva

Um olhar atento ao trabalho com textos realizado na escola nas últimas décadas, como demonstram Rojo e Cordeiro, (2004, p. 7-9) revela a idéia de que o texto é a base do ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, tanto em relação ao conjunto dos domínios de aprendizagem, sobretudo leitura e produção de textos quanto objeto de ensino propriamente dito. Essas autoras comentam que na década de 1980, o texto foi inicialmente visto como um material ou objeto empírico para atos de leitura, produção e análise lingüística. Nessa visão, o texto era objeto de uso, mas não de ensino.

Rojo e Cordeiro nos informam que o texto, ao longo das aproximadamente duas décadas seguintes, vai sendo estudado como suporte para desenvolver estratégias e habilidades de leitura e redação, com procedimentos dentro de uma abordagem cognitiva e textual. Visto dessa maneira, ainda não se constitui propriamente num objeto de estudo. Passam, a seguir, a ter lugar no ensino de textos

⁷ Produção constante da *Coletânea de textos lúdicos*, realizada por um aluno da 4ª RC D, 2005.

algumas de suas propriedades, principalmente as estruturais. Começam a ser enfocadas as estruturas dos gêneros escolares – narração, descrição e dissertação. Termos da lingüística textual, como: tipos de textos; super, macro e microestruturas; coesão e coerência são abordados. Assim, os textos produzidos na escola seriam mais interessantes, coesos e coerentes, e na leitura seriam utilizadas estratégias importantes, como antecipação, checagem, inferência e outros.

Nesse ponto, segundo as autoras que nos remetem a essa retrospectiva, o texto passa a ser “pretexto” para o ensino da gramática normativa e da gramática textual, “na crença de quem sabe as regras, sabe proceder.” (op. cit. p. 9). Essa classificação de textos os limitava, pois alguns deles, como crônicas, anúncios, histórias em quadrinhos e tantos outros, além dos textos orais, não continham as propriedades que se generalizavam na classificação tipológica narrativa, descritiva e dissertativa.

As autoras enfatizam que esse enfoque em relação ao texto gerava “uma leitura de extração de informações, mais do que uma leitura interpretativa, reflexiva e crítica, e uma produção guiada pelas formas e pelos conteúdos mais que pelo contexto e pelas finalidades dos textos.” (op. cit. p.10)

A partir de 1997/1998, há uma virada discursiva ou enunciativa em relação ao enfoque dos textos. O texto passa a ser visto em seu funcionamento e em seu contexto de produção/leitura, dando-se evidência para as significações geradas mais do que às propriedades formais que dão suporte a funcionamentos cognitivos. Nessa época surgem os PCN, já citados na apresentação desta pesquisa. O novo enfoque do texto é incorporado nas propostas curriculares.

A partir daí começa a ser estudada a noção de gêneros (discursivos ou textuais) como sendo um instrumento mais completo para favorecer o ensino de leitura e produção de textos. Rojo e Cordeiro concluem a retrospectiva do texto na escola afirmando que o ensino da linguagem, assim como a valorização dos contextos de uso e circulação, passam a ser as novidades importantes na visão do ensino de textos.

O ensino da linguagem, assim como a valorização dos contextos de uso e circulação são enfocados nesta pesquisa. Esses temas, introduzidos por Bakhtin e reinterpretados pelo grupo de Genebra (Bronckart, Dolz e Schneuwly), serão comentados nos próximos itens deste capítulo.

3.2.1 - Bakhtin e os gêneros discursivos

A noção de gêneros discursivos, como instrumento norteador para o ensino de leitura e produção de textos, tem sua base em Mikhail Bakhtin, filósofo russo e

estudioso da linguagem. Esse autor define gêneros discursivos como sendo tipos relativamente estáveis de enunciados, presentes em cada esfera da atividade humana (Bakhtin, 2000, p. 279). Em outras palavras, conforme comenta Lopes-Rossi (2002, p. 25), os gêneros discursivos propostos por Bakhtin tratam das formas típicas de enunciados, falados ou escritos, que acontecem em condições e finalidades específicas nas diferentes situações de interação social. Para Bakhtin, complementa a autora, uma apresentação oral, um diálogo, um jogral podem ser exemplos de gêneros discursivos orais na nossa sociedade, assim como uma carta, uma notícia de jornal, uma propaganda, um conto, um poema podem ser exemplos, dentre tantos outros, de gêneros discursivos escritos. A autora explica ainda que Bakhtin divide os gêneros entre primários e secundários: os primários ocorrem em situações cotidianas e os secundários ocorrem em situações de comunicação mais complexa, como os gêneros das áreas artística, científica, jurídica.

Muitas pesquisas lingüísticas atuais e os PCN indicam que a concepção bakhtiniana dos gêneros discursivos pode trazer grande contribuição para o desenvolvimento da competência lingüística, textual e discursiva dos alunos. Pretendo, assim, demonstrar essas afirmações, a partir do trabalho realizado com a 4ª RC D, exposto nesta dissertação.

3.3 - A linguagem: um instrumento mediador

3.3.1 - Vygotsky e a linguagem

Vygotsky aborda a linguagem como instrumento mediador. É interessante destacar a grande importância que esse pensador atribui ao papel da interação social no desenvolvimento do ser humano. Rego (1997, p. 61), ao discorrer sobre Vygotsky, comenta que o desenvolvimento do sujeito está intimamente relacionado ao contexto sócio-cultural em que a pessoa se insere. Esse desenvolvimento se processa de forma dinâmica (e dialética) por rupturas e desequilíbrios provocadores de contínuas reorganizações por parte do indivíduo:

... para Vygotsky, o desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive, já que as formas psicológicas mais sofisticadas emergem da vida social. Assim, o desenvolvimento do psiquismo humano é sempre mediado pelo outro (outras pessoas do grupo cultural), que indica, delimita e atribui significados à realidade. Por intermédio dessas mediações, os membros imaturos da espécie humana vão pouco a pouco se apropriando dos modos de funcionamento psicológico, do comportamento e da cultura, enfim, do patrimônio da história da

humanidade e de seu grupo cultural. Quando internalizados, estes processos começam a ocorrer sem a intermediação de outras pessoas.”

(Rego, 1997, p.61).

Portanto, para Vygotsky, o desenvolvimento das funções intelectuais é mediado socialmente por signos e pelo outro. Nessa mediação, a autora ainda nos diz que “o indivíduo deixa de se basear em signos externos e começa a se apoiar em recursos internalizados (imagens, representações mentais, conceitos etc).” (op. cit.,p. 61)

Smolka e Góes (1993, p.10; apud Rego, 1997, p. 62) comentam que para um processo de desenvolvimento mais de revolução que de evolução, o sujeito se fará “como ser diferenciado do outro, mas formado na relação com o outro: singular mas constituído socialmente, e, por isso mesmo, numa composição individual mas não homogênea.”

A importância da linguagem, em todo o processo citado acima, é elucidada por Rego (1997, p. 42): para Vygotsky, a linguagem é entendida como um “sistema simbólico fundamental em todos os grupos humanos, elaborado no curso da história social, que organiza os signos em estruturas complexas e desempenha um papel imprescindível na formação das características psicológicas.”

Rego explica ainda que com o surgimento da linguagem ocorrem mudanças nos processos psíquicos. São as capacidades de lidar com os objetos do mundo exterior, mesmo quando eles estão ausentes, além das capacidades de abstração, generalização e de comunicação. A linguagem possibilita desde a preservação até a transmissão e a assimilação de informações e experiências acumuladas ao longo da história.

Freitas (2003, p. 98) vem complementar as afirmações acima, em relação às idéias de Vygotsky, afirmando que a linguagem é um fator importante para o desenvolvimento mental da criança, pois exerce uma função organizadora e planejadora de seu pensamento. Além disso, segundo essa autora, a linguagem tem também uma função social e comunicativa, pois por meio dela a criança está em contato com o conhecimento humano e vai adquirindo conceitos sobre o mundo a sua volta, com a apropriação da experiência acumulada pelo ser humano ao longo da história social.

Por conseguinte, a criança vai construindo sua individualidade na interação social pela linguagem.

Freitas (op. cit. p. 98) nos remete a Rivière, para dizer que “a construção do sujeito e de sua consciência é em si mesma uma construção social, na medida em que

a consciência, para Vygotsky, é um contato consigo mesmo.” (Rivière, 1985, apud Rego, op. cit. p. 98). “Quando a criança fala para si mesma em sua fala interior, reproduzindo, em princípio, os padrões de relação significativa com os outros, está construindo sua consciência e constituindo-se enquanto sujeito.” (Freitas, op. cit, p.98). Segundo essa autora, esse processo é possível quando as relações interpessoais são transformadas em intrapessoais, criando-se a consciência humana. “Nesse processo, o desenvolvimento da função auto-reguladora dos signos, especialmente da linguagem, desempenha um papel capital, porque dá lugar à gestação de formas que, ao internalizarem-se, transformam-se em consciência.” (op. cit, p. 98)

Percebe-se, assim, que para Vygotsky, como também nos diz Freitas (op. cit, p. 99), a linguagem tem um papel fundamental em um modelo de produção de pensamento, ela é o mais importante esquema de mediação do comportamento humano. Lousada, (2005, p.1) complementa essas idéias quando, remetendo-se a Vygotsky, afirma que “as relações do homem com o mundo se caracterizam pela mediação por signos, dentre eles a linguagem. [...] é através da língua que o homem pode agir no mundo, transformando-o e modificando-o para atingir seus próprios objetivos.”

A mediação pela linguagem pôde ser percebida no corpus da presente pesquisa: o trabalho realizado com a classe de recuperação de ciclo, promovendo interações e novas construções em sala de aula, conforme será descrito no capítulo 4.

Agregam-se a essas idéias aspectos do interacionismo sócio-discursivo, focalizado no item a seguir.

3.4 - O interacionismo sócio-discursivo

A forma e o conteúdo se fundem no discurso compreendido como fenômeno social: ele é social em todas as esferas de sua existência e em todos os seus elementos, desde a imagem auditiva até as estratificações semânticas mais abstratas.

Jean-Paul Bronckart ⁸

Bronckart (1999, p. 21) nos explica que a expressão *interacionismo social* parte da tese de que traços específicos das condutas humanas resultam de uma socialização histórica, que remete especialmente ao desenvolvimento dos instrumentos semióticos, ou seja: a partir da historicidade do ser humano, a investigação interacionista se interessa pelas condições em que a espécie humana desenvolve formas particulares de organização social, com formas de interação de

⁸ BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, textos e discursos*, 1999, p.18.

caráter semiótico. A partir daí, essa investigação analisa as características estruturais e funcionais dessas organizações sociais, e também as formas de interação semiótica. O interacionismo social trata, portanto,

dos processos filogenéticos e ontogenéticos pelos quais essas propriedades sociossemióticas tornam-se objeto de uma apropriação e de uma interiorização pelos organismos humanos, transformando-os em pessoas, conscientes de sua identidade e capazes de colaborar com as outras na construção de uma racionalidade do universo que os envolve.

(Bronckart, 1999, p. 22)

Nota-se, por esse conceito, que Bronckart (op. cit. p. 31) considera as ações humanas em suas dimensões sociais e discursivas constitutivas, daí seu projeto do interacionismo sócio-discursivo.

Um conceito importante dentro desse quadro teórico é a noção de *atividade*, como sendo as “organizações funcionais de comportamento dos organismos vivos, através das quais eles têm acesso ao meio ambiente.” (op. cit. p. 31). A partir daí, esses organismos constroem conhecimentos sobre esse ambiente. Essa atividade geralmente está associada a processos de cooperação, por exemplo, a distribuição das tarefas e papéis nas abelhas. Na espécie humana, as formas de organização e atividade são mais complexas, pois relacionam-se com um modo de comunicação particular: a linguagem. Vem daí o caráter social dessas atividades. A partir desse caráter comunicativo, estabilizam-se progressivamente os signos como formas de correspondência partilhadas entre representações sonoras e representações de entidades do mundo. Dessa maneira, (op. cit. p. 32) cada signo determina um significado, e a linguagem passa a obter a função representativa. As representações semiotizadas são, portanto, segundo Bronckart, produtos de representações individuais e coletivas. Elas podem organizar-se em uma atividade particular, em interdependência com as outras atividades da espécie, mas com autonomia parcial. “Assim, a semiotização dá lugar ao nascimento de uma atividade que é propriamente de linguagem e que se organiza em discursos ou em textos. Sob o efeito da diversificação das atividades não-verbais com as quais esses textos estão em interação, eles mesmos deversificam-se em gêneros.” (op. cit. p. 35)

Bronckart comenta que uma comunidade verbal é constituída por múltiplas formações sociais. Cada uma delas elabora modalidades particulares de funcionamento da língua, chamadas de formações discursivas (Foucault, 1960, apud Bronckart, p. 37). Trata-se de mecanismos que moldam os conhecimentos dos membros de uma mesma formação social de uma forma particular. Bronckart

denomina essas formações discursivas de “sócio-discursivas”, assim como denomina “gêneros de textos” as formas variadas de discurso.

Se a linguagem encontra diferentes níveis de organização social, ela possui também um caráter profundamente histórico. Portanto, as produções de linguagem de um indivíduo acontecem na interação com uma intertextualidade, com dimensões sociais e históricas de traços de construções conceituais e discursivas dos grupos sociais.

Outro ponto importante explanado por Bronckart é o conceito de *ação*, definida por ele como parte da atividade social atribuída a um ser humano particular, e também como “conjunto das representações constituídas por esse ser humano sobre sua participação na atividade, representações essas que o erigem em um organismo consciente de seu fazer e de suas capacidades de fazer.” (op. cit. p. 39). O agir comunicativo é constitutivo dos mundos representados e instrumento das ações delimitadas.

Esse autor, a partir das explicações acima, afirma, portanto, que a tese central do interacionismo sócio-discursivo é que “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” (op. cit. p. 42). Essas realizações acontecem sob a forma de textos, que, para Bronckart (2006, p. 139),

são construídos, de um lado, mobilizando-se os recursos (lexicais e sintáticos) de uma determinada língua natural e, de outro, levando-se em conta modelos de organização textual disponíveis no âmbito dessa mesma língua. Por isso, os textos podem ser definidos como os correspondentes empíricos/lingüísticos das atividades de linguagem de um grupo, e um texto como o correspondente empírico/lingüístico de uma determinada ação de linguagem.

Ou seja, para Bronckart, o texto é uma produção verbal situada, ou uma forma de realização empírica de uma ação de linguagem. De acordo com Lousada (2005), comunicamos-nos mediante textos pertencentes a diferentes gêneros e “aprender a comunicar-se é, assim, aprender a utilizar o gênero apropriado, a produzir um texto apropriado à situação de troca verbal.”

Com base nessas teorias, age-se por meio da linguagem, pois esta é um instrumento mediador. Penso, portanto, que em um trabalho com uma sala de recuperação de ciclo, num determinado contexto – a sala de aula – pode-se construir a base de orientação para uma ação discursiva: reconhecer um gênero, apropriar-se dele e produzir textos.

3.4.1 - A linguagem e o texto

Se a linguagem é fundamental na elaboração do pensamento, é mediadora do comportamento humano e por meio dela o homem pode agir no mundo, penso que o estudo do texto utilizado na escola merece uma profunda atenção, no sentido de promover em nossos alunos transformações, para a obtenção de novos objetivos. O conhecimento dos gêneros textuais e da leitura crítica, ativa, pode ser, conforme observa-se nas citações ao longo desta pesquisa, uma alternativa de grande valia para que estudantes possam transformar-se em sujeitos de seus aprendizados.

A linguagem na escola tem sido foco de estudos mais aprofundados. Ao longo das últimas décadas, retomando Bronckart, conforme explica Damianovic (2006, p.14), a linguagem passou de uma visão gramatical dentro de um texto para uma visão de ação no mundo: “como conduta de agir particular, que implica dimensões motivacionais e intencionais mobilizadas por um coletivo organizado.” (Machado & Bronckart, apud Damianovic, 2006, p. 14). Assim, uma atividade é concebida por uma ação que é mediada por instrumentos que são elaborados socialmente, vindos de experiências anteriores, possibilitando a expansão de novas experiências. (op. cit. p. 14-15). A autora cita Schneuwly (2004) para elucidar que “os instrumentos medeiam uma atividade; dão-lhe uma certa forma; representam, materializam e significam uma atividade; e transformam comportamentos numa situação.” (op. cit. p. 15). Esse instrumento torna-se transformador da atividade quando é apropriado pelo sujeito, pois este constrói os esquemas para sua utilização.

Damianovic também retorna a Vygotsky para explicar que, se tomando a atividade como o uso da linguagem em contextos sócio-culturais específicos, com objetivos determinados, a linguagem poderá ser entendida como “um instrumento mediador que possibilita a construção de uma base de orientação para uma ação discursiva.” (op. cit. p. 15)

Portanto, dentro da perspectiva teórica do interacionismo sócio-discursivo, pode-se agir no mundo pela linguagem. Assim, como explica Lousada (2005, apud Damianovic 2006, p. 15), além da aprendizagem da gramática, inclui-se na escola o ensino da situação de comunicação e dos atos da fala apropriados a cada situação: os textos serão ensinados dentro de uma teoria de análise textual, levando-se em conta seus diferentes aspectos.

3.4.2 - Os gêneros e as capacidades de linguagem

Dolz e Schneuwly (2004, p. 52) definem gênero como um instrumento para agir em situações de linguagem. Esse instrumento é constitutivo da situação de comunicação. Estes autores explicam que, na perspectiva bakhtiniana, todo gênero é definido pelos conteúdos que se tornam dizíveis por meio dele; pela estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero e pelas configurações específicas das unidades de linguagem: traços da posição enunciativa do enunciador assim como os conjuntos de seqüências textuais e de tipos discursivos que formam sua estrutura.

As capacidades de linguagem são elucidadas por Dolz e Schneuwly (2004, p.53), a partir de Dolz, Pasquier e Bronckart (1993). Os autores explicam que elas evocam as aptidões requeridas do aluno para a produção de um gênero numa determinada situação de interação. O quadro a seguir explica essas três capacidades:⁹

Quadro das capacidades de linguagem

Capacidade de ação	Capacidade discursiva	Capacidade lingüístico-discursiva
Características do contexto e do referente. Situação de comunicação em que o texto foi produzido. Compõe-se por um local físico e social, um momento, um enunciador, um destinatário e o objetivo da interação.	Mobiliza modelos discursivos. Trata da organização esperada para o texto analisado, do modo de organização seqüencial.	Domina as operações psico-lingüísticas e as unidades lingüísticas. Trata das vozes, modalizações, que podem ser mais facilmente compreendidas por noções como gramática, vocabulário ou pronúncia, ou seja, trata dos aspectos lingüísticos esperados, que caracterizam um gênero.

Essas capacidades, segundo os autores, em uma seqüência didática, têm como objetivo encontrar um espaço de trabalho realizável nas intervenções didáticas: “As capacidades atestadas pelos comportamentos dos alunos são consideradas como

⁹ Quadro baseado em Dolz e Schneuwly (2004, p. 53) e Lousada (2005, p. 5-6).

produtos de aprendizagens sociais anteriores e fundam as novas aprendizagens sociais.” (op. cit. p. 52)

Ainda para Dolz e Schneuwly, as seqüências didáticas são instrumentos que podem guiar professores, propiciando intervenções sociais, ações recíprocas dos membros do grupo e intervenções formalizadas nas instituições escolares, tão necessárias para a organização das aprendizagens em geral e para o processo de apropriação de gêneros em particular.

Esses autores (op. cit. p. 52) comentam que a criação de uma seqüência de atividades deve permitir a transformação gradual das capacidades iniciais dos aprendizes para que estes dominem um gênero e que devem ser consideradas questões como as complexidades de tarefas, em função dos elementos que excedem as capacidades iniciais das crianças.

Essa teoria une-se a meus objetivos no sentido do trabalho com o gênero poema infantil. Com os elementos citados acima e nos itens abordados nos capítulos anteriores desta dissertação, foi criada uma seqüência didática, que será explanada no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

A SEQÜÊNCIA DIDÁTICA E A POESIA NA 4ª RC D

Colar de Carolina

*Com seu colar de coral,
Carolina
corre por entre as colunas
da colina.*

*O colar de Carolina
colore o colo de cal,
torna corada a menina.*

*E o sol, vendo aquela cor
do colar de Carolina,
põe coroas de coral*

nas colunas da colina.

Cecília Meireles¹⁰

4.1 - Apresentação do capítulo

Este capítulo expõe as etapas da aplicação da seqüência didática, elaborada para a 4ª RC D, a partir do gênero poema infantil. Revela as produções escritas pelos alunos, assim como as análises de todas as atividades realizadas.

4.2 – Os livros de poesia infantil – parte ativa da SD

Como já fora explicado na apresentação desta comunicação, o gênero poema infantil foi trabalhado nesta pesquisa, em grande parte, com a coleção *Literatura em Minha Casa*. Os livros dessa coleção, de várias editoras e de vários autores, vieram de um projeto institucional de incentivo à leitura dentro e fora das salas de aula. Coleções de obras literárias, constantes do Programa Nacional Biblioteca da Escola (PNBE/2002), foram distribuídas para os alunos das 4ªs séries das escolas públicas do Ensino Fundamental. Esses livros foram fornecidos pelo Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e da Secretaria de Educação Fundamental (SEF). Cada uma das coletâneas doadas aos alunos constam de cinco livros de gêneros literários distintos: teatro, novela, poesia, conto e romance clássico adaptado.

¹⁰ Meireles, Cecília. *Meus primeiros versos*, 2001, p. 9.

Para esta pesquisa, foram utilizados alguns exemplares do gênero poema infantil dessa coleção, que permaneceram no acervo da biblioteca da escola. Foram eles:

Quadro dos livros de poemas infantis e seus autores

A arca de Noé	Vinicius de Moraes
A bailarina	Roseana Murray
A poesia dos bichos	Carlos Drummond de Andrade, Manoel de Barros e Thiago de Mello
Caminho da poesia	Cecília Meireles, Manuel Bandeira, Henriqueta Lisboa, Mario Quintana, Marina Colasanti, Olavo Bilac, Paulo Leminski, Antonieta Dias de Moraes, Ferreira Gullar, Cora Coralina, Sidônio Muralha e Guilherme de Almeida
Cinco estrelas	Chico Buarque, Henriqueta Lisboa, Olavo Bilac, Carlos Drummond de Andrade e Gonçalves Dias
Fazedores de amanhecer	Augusto Massi, José Paulo Paes, Manoel de Barros, Ricardo Silvestrin, Tatiana Belinky e Thiago de Mello
Gotas de poesia	Ângela Leite de Souza, Bartolomeu Campos de Queirós, Elias José e Sylvia Orthof
Meus primeiros versos	Cecília Meireles, Manuel Bandeira e Roseana Murray
Nossos poetas clássicos	Casimiro de Abreu, Fagundes Varela, Castro Alves, Raimundo Correia, Olavo Bilac, Vicente de Carvalho e Machado de Assis
Palavra de poeta	Henriqueta Lisboa, José Paulo Paes, Mario Quintana e Vinicius de Moraes
Palavras de encantamento	Elias José, Elisa Lucinda, Ferreira Gullar, José Paulo Paes, Luiz Gama, Manoel de Barros, Mario Quintana, Olavo Bilac, Pedro Bandeira e Roseana Murray
Pé de poesia	Cecília Meireles, Ferreira Gullar, Mario Quintana, Cora Coralina, Olavo Bilac, Henriqueta Lisboa, Manuel Bandeira e Sidônio Muralha
Poemas do mar	Ana Maria Machado, Renata Pallottini, Dorival Caymmi, Cacaso, Vicente de Carvalho e Casemiro de Abreu
Poemas que contam a História	Gonçalves Dias, Olavo Bilac, Castro

	Alves, Manuel Bandeira, Cecília Meireles, Evaristo da Veiga e João Cabral de Melo Neto
Poesia das crianças	Casimiro de Abreu, Olavo Bilac, Artur Azevedo, Francisco Mangabeira, Junqueira Freire, Luís Guimarães Júnior, B. Lopes, Fagundes Varela, Bastos Tigre, Francisca Júlia, Júlio César da Silva, Afonso Arinos, Cecília Meireles, Manuel Bandeira, João Cabral de Melo Neto, Sylvia Orthof e Ciça
Poesia fora da estante	Alcides Buss, Dilan Camargo, Elias José, Gilberto Mendonça Teles, Henriqueta Lisboa, Mario da Silva Brito, Mauro Mota, Millôr Fernandes, Paulo Leminski, Paulo Seben, Roseana Murray, Sérgio Capparelli e Waldir Ayala
Poesia quando nasce...	Leo Cunha, Ricardo Mello, Arnaldo Antunes, Flavia Savary, Ziraldo, Ilka Brunhilde Laurito, Carlos Drummond de Andrade, Henriqueta Lisboa, Mário de Andrade, Ronald de Carvalho, Guilherme de Almeida, Auta de Sousa, Olavo Bilac, Castro Alves e Casimiro de Abreu
Simplesmente Drummond	Carlos Drummond de Andrade
Tem gato na tuba e outros poemas	Sidónio Muralha, Cecília Meireles, Menotti del Picchia, Casimiro de Abreu, Olavo Bilac, Gonçalves Dias, Braguinha, Alberto Ribeiro, Cartola, Carlos Cachça, Hermínio Bello de Carvalho, Marino Pinto e Paulo Soledade
Toda criança do mundo	Ruth Rocha, Sérgio Capparelli, Fagundes Varela, Luis Fernando Verissimo, Ferreira Gullar e Samir Meserani
Um poema puxa o outro	José Paulo Paes, Marcelo R. L. Oliveira, Ricardo Azevedo e Ricardo da Cunha Lima
Varal de poesia	Cecília Meireles, Fernando Paixão, José Paulo Paes e Mário Quintana

Como se percebe, o gênero consta já na maioria dos títulos dos livros. Os autores, brasileiros, em sua maioria, são contemporâneos, com incursão de alguns românticos, assim como modernistas; essa coleção fornece ao aluno a oportunidade de conhecer escritores consagrados da literatura de língua portuguesa.

4.3 - Uma pré-etapa: o contato com a literatura infantil

No início de 2005, houve uma pré-etapa deste projeto. Para a compreensão desse momento, vale ressaltar um dos trabalhos que desenvolvo na escola, como professora da sala de leitura: ir às salas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental, semanalmente, para ler histórias.

De acordo com os PCN,

A leitura é o processo no qual o leitor realiza um trabalho ativo de compreensão e interpretação do texto, a partir de seus objetivos, de seu conhecimento sobre o assunto, sobre o autor, de tudo o que sabe sobre a linguagem. Não se trata de extrair informação, decodificando letra por letra, palavra por palavra. Trata-se de uma atividade que implica estratégias de seleção, antecipação, inferência e verificação, sem as quais não é possível proficiência.

(PCN, 1998, p. 69)

Em nossos encontros programados, os alunos vivenciam a leitura oral de vários gêneros infantis, como contos de fadas, fábulas, poemas, enfim, livros infantis, não muito longos.

As propostas do PCN salientam que o professor deve organizar momentos de leitura livre. “Cria-se um circuito de leitura em que se comenta sobre textos lidos; trocam-se sugestões, aprende-se com a experiência do outro.” (op. cit. p. 71)

A leitura compartilhada, acrescida de conversas dirigidas com a sala - numa interação informal, mas pautada no trabalho com o gênero focalizado na semana - ocorre em uma hora-aula. Antes da leitura, apresento o livro, com perguntas e comentários sobre o título, o autor e o gênero do texto. Mostro algumas de suas páginas, com o intuito de, numa primeira visualização, conversar sobre a disposição do texto nas folhas do livro e perguntar sobre o gênero a que pertence essa leitura: um conto, um poema, uma fábula? De acordo com as respostas, comento sobre as características relativamente estáveis de cada gênero de texto.

Bakhtin (2000), conforme já comentado no capítulo 3 desta dissertação, denomina gêneros discursivos para formas típicas de enunciados, com características relativamente estáveis e que circulam socialmente. Seguindo-se os PCN (1998, p. 70), o leitor competente necessita ter contato com gêneros que circulam socialmente, assim como reconhecer suas características estruturais.

A cada novo encontro de leitura, os alunos familiarizam-se mais com os gêneros e gradativamente, em aspectos gerais, vão conseguindo reconhecê-los mais facilmente. A seguir, é o momento que realizo a leitura oral completa do livro.

Durante essa leitura, há pausas para mostra das ilustrações, instante de grande apreciação por parte dos alunos. De acordo com Brocchetto e Petry (2003), a ilustração na literatura infantil aparece como uma linguagem de acesso mais imediato, com o intuito de auxiliar o pequeno leitor a interagir com a palavra. As linguagens verbal e visual compartilham o mesmo suporte, e na maioria das vezes, na ilustração “predomina o figurativo, referindo modelos de natureza ou figuras fantásticas oriundas do imaginário. A natureza figurativa é de reconhecimento rápido e permite ao leitor estabelecer conexões com o mundo e elaborar redes interpretativas.”

Nos momentos em que apresento as ilustrações das histórias narradas, algumas vezes participo dos diálogos que surgem entre eles sobre suas impressões, outras vezes, somente observo suas interações e conclusões, considerando as afirmações de Vygotsky (apud Rego, 1997, p. 61): “O desenvolvimento do sujeito humano se dá a partir das constantes interações com o meio social em que vive.” Todos os alunos examinam atentamente as figuras e comentam a sua pertinência com as histórias. São instantes de trocas, com percepções que se manifestam e se complementam nos diálogos que se constroem entre a turma.

Ao término da leitura o aluno se expressa emitindo sua opinião sobre o que foi lido. Lanço perguntas sobre momentos que chamaram sua atenção, sobre pontos não muito claros e tantas outras questões que aparecem a partir de seus comentários. No início do ano, minha intervenção, para que as observações surgissem, era maior. Aos poucos, as crianças adquiriram mais autonomia. Meses depois, após a leitura, muitos alunos já iniciavam seus comentários, antes de minhas perguntas geradoras dessa interação.

Assim, as trocas de percepções vivenciadas com a leitura de obras infanto-juvenis tornaram-se parte ativa e prazerosa em nossos encontros. O momento final da leitura de histórias em sala de aula é sempre o empréstimo dos livros, que ficam expostos em mesas no fundo da sala de aula. Os exemplares são levados até as salas, devido ao espaço pequeno da biblioteca. Melhor seria se os alunos fossem até a biblioteca para ouvirem a história e escolherem livros de um acervo maior, mas nossa realidade impede essa situação. Procuro então levar para as classes variedades de gêneros infantis, para a escolha e empréstimo feitos pelos alunos.

Cada criança tem sua ficha na biblioteca, os livros emprestados são anotados e a data de devolução é informada, conforme se vê na xerocópia de uma ficha constante do anexo 43 desta dissertação.

Os PCN indicam que formar leitores é algo que requer condições favoráveis, não só em relação aos recursos materiais disponíveis, mas, principalmente, em

relação ao uso que se faz deles nas práticas de leitura. Algumas dessas condições são apresentadas nesses parâmetros curriculares:

- A escola deve dispor de uma biblioteca em que sejam colocados à disposição dos alunos, inclusive para empréstimo, textos de gêneros variados, materiais de consulta nas diversas áreas do conhecimento, almanaques, revistas, entre outros.
- É desejável que as salas de aula disponham de um acervo de livros e de outros materiais de leitura. Mais do que a quantidade, nesse caso, o importante é a variedade que permitirá a diversificação de situações de leitura por parte dos alunos.
- O professor deve planejar atividades regulares de leitura, assegurando que tenham a mesma importância dada às demais.
- O professor deve permitir que também os alunos escolham suas leituras. Fora da escola, os leitores escolhem o que lêem. É preciso trabalhar o componente livre da leitura, caso contrário, ao sair da escola, os livros ficarão para trás.

(PCN, 1998, p. 71-72)

Todas as atividades aqui descritas são vivenciadas por todos os alunos de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental da escola. A 4ª RC D participou dessas atividades de ouvir/ler histórias. Desde o início de 2005, esses alunos, sujeitos da pesquisa, tiveram contato com exemplares infantis variados; foram apresentados ao universo da literatura, conhecendo os livros como objetos simbólicos da cultura, assim como suas funções e gêneros. Portanto, essas atividades foram consideradas, para esta pesquisa, uma pré-etapa, pois prepararam a 4ª RC D para a aplicação do projeto descrito a seguir.

4.4 - A aplicação do projeto

A partir da segunda quinzena de novembro de 2005, encontros semanais na 4ª RC D deram início à aplicação do projeto desta pesquisa com o estudo do gênero poema infantil. A aplicação ocorreu em cinco etapas:

1ª etapa: As quatro primeiras horas-aula que antecederam a resolução da seqüência didática, doravante SD, destinaram-se ao meu convite aos alunos da sala para participarem do projeto; à explanação a respeito dele; assim como à apresentação oral do gênero poema infantil, com a leitura de poemas, percepção de seus elementos e percepção do contexto de produção do gênero. Ocorreu, a seguir, a troca de livros de poemas para empréstimo, momento constante ocorrido nos finais de cada encontro, até o término da aplicação do projeto;

2ª etapa: Os nove encontros seguintes foram utilizados para a aplicação da SD.

3ª etapa: Em mais três encontros, os alunos produziram e ilustraram textos lúdicos;

4ª etapa: Na seqüência, em quatro encontros, houve a revisão ortográfica dos textos produzidos e a montagem das coletâneas.

5ª etapa: Nesta etapa final, ocorreu a apresentação oral e exposição das coletâneas dos textos lúdicos para outras séries e professores.

As atividades realizadas foram registradas em um diário de campo, produzido após cada encontro, assim como em gravações de fitas de áudio, com o objetivo de colher detalhadamente todas as informações vindas das falas dos alunos, pertinentes à pesquisa realizada. As cinco etapas do projeto serão explanadas e analisadas nos itens seguintes deste capítulo, a partir da SD respondida. As capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 53) teorizadas no capítulo 3 e estudadas na SD, objetivaram o reconhecimento do gênero poema infantil, assim como a promoção da competência lingüística, textual e discursiva dos alunos.

4.4.1 – A primeira etapa: um início ao reconhecimento do gênero poema infantil

Antes de iniciar o trabalho com a 4ª RC D, fui à classe para explicar detalhadamente aos alunos o meu projeto, a minha idéia de desenvolver com a sala um trabalho a partir de uma SD sobre poemas infantis, assim como a confecção de uma coletânea de textos poéticos, e que o resultado desse trabalho seria apresentado em meu curso de mestrado. Perguntei se gostariam de participar. A classe manifestou-se favoravelmente, embora alguns poucos alunos permanecessem calados. A seguir, questionei se também consentiriam na gravação de nossos encontros em fitas de áudio; expliquei que esse procedimento seria importante, pois precisaria registrar todos os passos do trabalho realizado em sala de aula para analisá-lo e apresentá-lo posteriormente à Universidade. A resposta positiva foi da maioria da classe; alguns apenas, se calaram, porém poucos manifestaram contrariedade perante minha exposição.

A idéia de produzir a coletânea de textos poéticos pareceu ser o que mais agradou às crianças. Surgiram perguntas durante minha explanação, expostas no item a seguir. Procurei elucidar todas as dúvidas.

Após minhas respostas, ficaram animados em participar. Comentei que não seria uma tarefa obrigatória: só participaria quem realmente quisesse, mas se aceitassem, que se comprometessem com esse trabalho até o final. Reforcei a questão do gravador: ele ficaria na mesa do professor; ninguém precisaria ficar

preocupado ou constrangido com a gravação, pois só eu iria ouvi-la, para lembrar cada momento de nossos encontros em minhas anotações. Pediram para ver o gravador e gravar suas vozes. Fizemos algumas gravações de brincadeira, que foram posteriormente ouvidas com muitas risadas.

Após esse momento inicial, perguntei, finalmente, se poderíamos começar, no próximo encontro, a leitura de poesias, como um primeiro passo da aplicação do projeto. A maioria manifestou-se afirmativamente.

No segundo encontro, iniciei a leitura oral de poemas. Primeiramente, aos poucos, comentava e pedia para que reconhecessem oralmente as características dos poemas apresentados. Nesse dia, e nos dois seguintes, íamos conversando sobre o reconhecimento da capa do livro de poemas, o que ela continha – o nome dos autores, do ilustrador, da editora, o ano de publicação, o sumário. A seguir, ocorria o momento da leitura dos poemas, primeiramente em voz alta, realizada por mim. Aos poucos, chamava a atenção para a percepção de conceitos como rimas, versos e estrofes - lembrados por muitos alunos, devido ao conhecimento prévio já adquirido nos encontros de leitura de história realizados desde o início do ano, descritos no item 4.3 deste capítulo. Os alunos ficavam animados com o reconhecimento desses conceitos nos textos ouvidos e, aos poucos, participavam mais dessas conversas. Nessa primeira etapa, já é possível reconhecer, pelos diálogos descritos, uma prática discursiva, que, segundo Moita Lopes (2002, p. 16), “constitui os alunos como seres sociais e como sujeitos de seus aprendizados.”

A parte final de cada encontro era o contato com vários livros de poemas trazidos da biblioteca para empréstimo, propiciando-se, assim, maior legitimidade das vivências de reconhecimento dos aspectos comentados anteriormente.

Nessa primeira etapa, aconteceram várias situações de interações entre as crianças, como descobertas sobre o poema *À Carolina*¹¹. Por haver uma aluna em sala com esse mesmo nome, vários comentários sobre a obra, já lida por outro aluno, foram levantados. A partir daí, muitos se interessaram pelo livro e escolheram-no para empréstimo. No encontro seguinte, todos os que haviam lido o poema comentaram sobre a dificuldade de entendimento. Lemos o poema juntos e assim, com a classe, fui identificando e solucionando essas dificuldades, com o reconhecimento de novas palavras e novos sentidos encontrados nelas.

Em nosso quarto encontro, pedi para que cada um escolhesse um poema entre os livros lidos, a fim de que formássemos um varal poético. Esses poemas foram lidos e comentados em classe. Os alunos transcreveram os textos, fizeram ilustrações e,

¹¹ Poema de Machado de Assis, in ALVES, C. et al. *Nossos poetas clássicos*, 2003, p. 42.

em seguida, formamos o varal no pátio da escola. Alguns desses textos estão nos anexos desta pesquisa.

4.4.1.1 - Análise das falas dos alunos da 4ª RC D

Os primeiros diálogos em relação ao projeto a ser aplicado na 4ª RC D mostraram um início das interações sociais que ocorreriam em nossos próximos encontros. Já nesse primeiro momento, apesar de muitos alunos demonstrarem comportamentos ou de agitação ou de apatia, houve um início da percepção, por parte dessas crianças, de que é possível ter voz, atuar na posição de sujeito que pergunta, opina e interage com o professor e com o grupo, conforme as afirmações de Moita Lopes (2002), comentadas no capítulo 2 deste trabalho. A exclusão lingüística vivida por eles poderia ser deixada de lado, frente à possibilidade de opinar, reconhecer e criar textos para serem apresentados fora da sala de aula, ou seja, para circularem socialmente. Retomam-se também os conceitos citados a partir de Vygotsky (1988a/b) e Bronckart (1999), analisados no capítulo 3: a linguagem é fundamental na elaboração do pensamento, é mediadora do comportamento humano e por meio dela o homem pode agir no mundo.

Alguns exemplos de questões como as que se seguem ilustram as afirmações acima:

- ***“Professora, o que é mestrado?”***;
- ***“Você vai mostrar a voz da gente também?”***;
- ***“É um livrinho pra cada um?”***;
- ***“Pode levar pra casa?”***;
- ***“Eu não sei fazer poesia.”***;
- ***“Eu quero fazer”***;
- ***“Eu não quero.”***;
- ***“Você vai mostrar pra todo mundo?”***.

A brincadeira com o gravador, relatada no item anterior, confirma essas percepções: os alunos queriam ouvir suas próprias vozes no gravador, ao chegar perto dele, pronunciavam seus nomes em voz bem alta, com risadas, que se acentuavam quando as vozes gravadas eram ouvidas.

Mais exemplos de falas dos alunos indicam o diálogo entre eles, vivências e descobertas de interação, como a alegria da aluna que ouve o seu nome no título de

um poema e a resposta do colega, que comenta e opina sobre a obra já lida por ele anteriormente:

-“Olha, é o meu nome!”;

-“Esse poema é sobre a morte da mulher.”;

-“Tá escrito de um jeito difícil!”.

A seleção dos poemas para a formação do varal poético a ser colocado no pátio da escola também motivou as crianças da 4ª RC D no sentido de perceberem que escolhas, que foram baseadas em identificações com obras lidas, podem ser possíveis e respeitadas, além de ser apreciadas e circularem socialmente fora das paredes da sala de aula. Lopes-Rossi afirma que “os gêneros estudados em suas características típicas devem ser conhecidos e praticados em experiências sociais ou escolares significativas.” A fala de um aluno, ao procurar um poema que já tinha lido e gostado para compor o varal poético, comprova as afirmações acima:

-“Eu queria um poema que não está aqui. É do beija-flor que não sabe se beija a flor ou a flor beija ele.”.¹²

Assim como respostas de outros alunos:

-“Ah, eu já vi esse!”;

-“Eu também! Tá aqui neste livro!”.

Conforme se vê, os alunos iniciam um processo de interação, com o desenvolvimento de diálogos, colaboração e apoio.

4.4.2 - A segunda etapa: a SD elaborada

A segunda etapa consta da resolução da SD, exibida nos quadros a seguir. Nela são trabalhadas as capacidades de linguagem (Dolz e Schneuwly, 2004, p. 53), que evocam as aptidões requeridas do aluno para o reconhecimento e produção de um gênero numa determinada situação de interação.

Essa etapa compõe-se de três partes. Para cada parte, haverá, fora dos quadros que compõem a SD, itens para explicações e observações sobre as

¹² O aluno referiu-se ao poema *Mistério de amor*, de José Paulo Paes in: Lisboa et al. *Palavra de poeta*, 2001, p. 27.

capacidades de linguagem desenvolvidas, assim como a análise das respostas e comentários dos alunos.

Todas as questões da SD foram respondidas pelos alunos, em conjunto, na sala de aula. Por serem crianças com defasagens consideráveis em leitura e escrita, cada questão era lida em voz alta por mim. Antes de serem respondidas por escrito, comentários e esclarecimentos eram feitos, até que cada um pudesse formar sua opinião e assim escrevê-la, com minha intervenção ou auxílio mútuo do grupo.

4.4.2.1- Parte 1 da SD: a capacidade de ação

A Parte 1 dá início à SD elaborada. Ela compõe-se de seis questões transcritas a seguir.

UNIDADE DIDÁTICA – POEMA INFANTIL

Por Silvana De Vitta Martins

Nome: _____ série: _____

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?

(José Paulo Paes – do livro *Palavra de poeta*, p. 21.)

PARTE 1

Antes de conhecermos um pouco mais os textos poéticos, vamos conversar e pensar sobre algumas questões:

- 1) **Você está tendo contato com vários livros de poemas infantis. Como eles têm chegado até você?** _____
- 2) **Antes de chegar à escola, onde estavam esses livros? Quem os trouxe para a escola?** _____
- 3) **Quem escreve poemas? Como eles são divulgados?** _____
- 4) **Quem lê poemas?** _____
- 5) **Por que se escrevem poemas?** _____
- 6) **Onde podemos encontrar livros de poemas?** _____

As questões dessa primeira parte tratam da situação de ação da linguagem, ou seja, o contexto de produção do texto, que, segundo Lousada (2005, p.121), “remete à situação de comunicação na qual o texto foi produzido. Esse contexto é composto por um local (físico e social), um momento, um enunciador, um destinatário e o objetivo da interação”. Cristóvão (2002, p.103) complementa que a situação de ação de linguagem “é uma das características dos gêneros mais importantes que deve ser discutida e avaliada pelos alunos/leitores para orientá-los para a leitura adequada e crítica do texto.” Esse primeiro momento prepara os aprendizes para as próximas etapas do reconhecimento do gênero.

Especificamente, **as questões 1 e 2 tratam do local físico e social**: segundo Cristóvão (2005 p. 102, apud Bronckart & Dolz,1999), o local físico é o lugar de produção e circulação, que pode variar de acordo com o emissor. A partir das perguntas, eram escritas na lousa as respostas que vinham dos alunos. As primeiras respostas direcionaram-se para a biblioteca, sobre o contato com os livros de poemas infantis. Os comentários, com minha intervenção, estenderam-se desde a primeira resposta: biblioteca, sua formação na escola, como surgiu, até os livros que chegavam, se eram doados ou comprados e por quem.

Abordei a questão de se saber o que é biblioteca, pois, em várias falas de alunos, o termo “alugar um livro” confundia-se com “emprestar um livro”. Enfatizei igualmente a questão da responsabilidade do aluno em relação ao empréstimo, cuidado e devolução dos livros. Comentei sobre as dificuldades em se conseguir um espaço para a biblioteca na escola estadual, da falta de um profissional qualificado e contratado para a função de dirigir esse espaço.

Com os livros em mãos, discutimos como eles chegaram à escola. Respostas como doação e compra foram unânimes. Mediante a análise atenta que propus sobre a capa dos livros de poemas infantis levados à sala de aula, os alunos encontravam

pistas para as respostas, como os escritos contidos nas capas: *Coleção Literatura em minha casa* (comentada no item 4.2 deste capítulo); *distribuição gratuita*; *Ministério da Educação – FNDE – Biblioteca da Escola*. Expliquei que no ano em que esses livros chegaram, muitos deles foram distribuídos para alunos das 4^{as} séries.

A questão 3 trata do emissor dos textos, de acordo com Cristovão (op. cit. p. 102) “é o indivíduo x, o enunciador do texto.” Em relação à poesia infantil tem-se o escritor, o poeta. Essas respostas foram facilmente trazidas pelos alunos. Tivemos informações sobre esses poetas também na leitura da apresentação de cada livro. Os alunos encontraram fotos dos poetas no final ou no início das obras que estavam em suas mãos. Li oralmente, com a classe, o texto que vinha junto com a foto: os poetas ora se apresentavam ora eram apresentados por outros escritores. Uns eram mais novos, outros já haviam morrido. Essas descobertas algumas vezes eram percebidas por algum aluno, outras vezes seguiam-se em respostas de perguntas norteadoras lançadas por mim.

Para a questão da divulgação, pedi que voltassem à capa. Sugeri que encontrassem a editora que publica o livro. Os alunos perceberam editoras diferentes ao manusear vários livros da coleção; conversamos sobre a dificuldade que novos escritores têm para que seus trabalhos sejam aceitos pelas editoras, e pelo preço a pagar para ter um livro publicado. Citei a possibilidade das produções alternativas, contando que já tinha visto algumas vezes poetas confeccionarem seus livros de poemas e os venderem nas praças da cidade. Perguntei se alguém já tinha visto também, mas a resposta foi negativa. O termo “patrocínio” foi citado por um aluno e comentado, como se verá adiante.

A questão 4, que se remete ao destinatário, segundo Cristóvão (op. cit. p. 103), é o receptor, ou seja, o leitor do gênero trabalhado na SD. Em relação ao poema infantil, houve respostas como: “muitas pessoas”, ou “os alunos”, ou “os adultos”, mas que “os poemas daqueles livros da escola eram para crianças.” Perguntei se todas as pessoas tinham acesso ao livro de poemas. A primeira resposta unânime foi não. Para explicar o porquê da resposta negativa, alguns disseram que “muitos não conheciam livros de poemas” ou que “os livros eram caros.” Lembrei da biblioteca como uma alternativa para este último problema, mesmo assim muitos continuaram a afirmar que “quase ninguém lia poemas”, outros disseram mais uma vez que “os apaixonados é que liam poemas.” Perguntei então se ali todos estavam apaixonados, e a resposta, entre risos, foi “não”.

A questão 5, relativa ao objetivo da interação, ou seja, por que se escrever e se ler esse gênero. Essa questão teve respostas diversas como “porque é legal” ou novamente “porque se está apaixonado” ou “porque quer se falar de coisas bonitas”

entre outras. Perguntei a eles se todos os poemas só falam de amor ou de coisas bonitas. A resposta foi negativa por unanimidade. Alguns lembraram que já tinham lido poemas que não eram de amor ou só de coisas bonitas. Depois de várias conversas, comentei com a classe que paixão, tristeza, alegria, raiva são emoções. A partir daí, houve a concordância de que os poemas podem ser escritos para expressar e compartilhar emoções.

Para a **6ª questão, também referente ao local físico e social**, ninguém respondeu livraria, mas alguns alunos citaram biblioteca, outros ainda usaram os verbos “comprar” e “alugar”. Dois ou três alunos contestaram, diferenciando a biblioteca da loja. Não souberam dizer o nome da loja de livros. Depois que lancei várias pistas, um aluno arriscou: “livraria”.

4.4.2.1.1 - Análise das respostas da parte 1 da SD

Podemos observar nas respostas da Parte 1 da SD o desenvolvimento das vivências de interação: trocas de informações e opiniões foram realizadas, novos conhecimentos foram adquiridos. Os alunos puderam agir emitindo opiniões, participando e ajudando em novas descobertas.

Vale comentar aqui sobre o conceito de zona de desenvolvimento proximal, doravante ZDP, desenvolvido por Vygotsky (1998b, p.112). Este autor nos elucida que as atividades e tarefas que a criança já sabe fazer de forma independente são denominadas de nível de desenvolvimento real; um outro nível de desenvolvimento é o potencial. Este também se refere ao que a criança é capaz de fazer, só que mediante a ajuda de uma outra pessoa (adultos ou crianças mais experientes). Nesse caso, a criança realiza tarefas e soluciona problemas por meio do diálogo, da colaboração, da imitação, da experiência compartilhada e das pistas que lhe são fornecidas.

A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.
(op. cit., p. 12)

A concepção de Vygotsky sobre ZDP pôde ser observada em todas as etapas da aplicação desta SD; permitiu verificar o quanto o desenvolvimento do sujeito está intimamente relacionado à interação social, o quanto o progresso das funções intelectuais é mediado socialmente pelos signos e pelo outro.

As respostas de alguns alunos, citadas abaixo, elucidam essas afirmações. Indicam também possibilidades da evocação de aptidões a serem desenvolvidas, a fim de que o aluno possa reconhecer gêneros e suas produções, a partir da percepção crítica do contexto de produção e distribuição do gênero poema infantil.

As primeiras reflexões sobre o livro, sua origem e como ele pode chegar ao aluno mostram-se em respostas como:

-“O diretor compra o livro pra escola.”;

-“Tem gente que dá livro pra escola.”

A observação cuidadosa da capa do livro mostrou-se como possibilidade de desenvolvimento de respostas críticas, mais detalhadas, como:

-“Olha, tá escrito aqui Ministério da Educação.”;

-“Aqui diz que é distribuição gratuita.”;

-“Aqui explica!”;

-“Os livros são para nós, pra ler e levar pra casa”.

A descoberta pelo aluno do reconhecimento dos enunciadores, dos sujeitos das produções escritas, assim como encontrar suas fotos e poder ter acesso a um pouco da história da vida desses poetas, com o livro em mãos, reforçam e complementam o desenvolvimento das aptidões para apropriação do gênero estudado:

-“Tem foto dos poetas aqui no fim do livro!”;

-“No meu as fotos vêm no começo.”;

-“Este já morreu.”;

-“Este tá vivo.”;

-“Este também era cantor!”

O conhecimento prévio, já adquirido em outras vivências e aprendizados, relevante no processo de compreensão da leitura e interação social, verifica-se em falas de alunos como esta:

-“Tem lugar que patrocina livro.”;

-“A professora de Artes disse que tem gente, tipo empresa grande, que dá dinheiro para alguém fazer alguma coisa: teatro, livro.”

Os exemplos de respostas abaixo indicam a percepção de que a maioria tem acesso restrito à leitura, assim como a ainda pouca familiaridade com o gênero. Porém, marcas de criticidade podem ser observadas:

- “Quase ninguém lê poema.”;***
- “Livro é caro.”;***
- “Na escola a gente lê poema.”;***
- “Tem gente que nem conhece poema.”;***
- “Tem gente que acha que é chato.”;***
- “Quem tá apaixonado é que quer ler poema.”;***
- “Muita gente lê.”***

As primeiras noções do reconhecimento e percepção do gênero poema, como textos que expressam emoções, mostram-se nos exemplos abaixo:

- “As pessoas escrevem poemas quando estão apaixonadas.”;***
- “Pra falar de coisas bonitas.”;***
- “Tem poema engraçado.”;***
- “Tem poema triste.”;***
- “Tem poema que não tem nada a ver.”***

Os exemplos abaixo acercam reflexões adicionais sobre onde encontrar livros, assim como demonstram novos conhecimentos e informações vivenciadas e compartilhadas em sala de aula:

- “Livro se compra na loja.”;***
- “Vai na biblioteca pra alugar um livro.”;***
- “Na biblioteca empresta, não aluga.”;***
- “Não sei o nome de loja de livros.”;***
- “É livraria.”***

4.4.2.2 - Parte 2 da SD: a capacidade discursiva

A Parte 2 dá continuidade à SD com mais cinco questões, a saber:

PARTE 2

Você conhece diferentes tipos de textos? Uns contam historinhas, uns vêm em forma de quadrinhos, outros são contos de fadas ou lendas ou piadas ou notícias ou propagandas, e tantos outros.

Há textos que usam palavras carregadas de emoção, com sons que combinam, que parecem uma brincadeira com palavras, que podem falar de coisas alegres, tristes, normais, estranhas; e há algo neles, como se fosse alguma coisa escondida, que mexe com a gente. Alguns nos deixam maravilhados de tão belos que são. Dizemos que há poesia nesses textos.

(MARTINS, S. De V.)

“Um texto não é poético só porque está escrito em versinhos e termina com palavras que rimam. É muito difícil definir o que seja poesia, mas ela tem a ver com dois aspectos:

- O primeiro é uma visão diferente e inesperada das coisas, como se elas fossem vistas pela primeira vez, e por isso tivessem um sentido de surpresa, iluminação, capaz de emocionar e fazer entender melhor a própria vida;

- O segundo é usar a linguagem de um jeito também diferente. A poesia pode explorar a musicalidade das palavras, através de sons e ritmos, pode criar imagens com elas. Um poeta usa palavras como recursos para brincar, emocionar, convencer, fazer pensar.”

(trechos do texto de Ana Maria Machado em *Poemas que contam a história*, p. 6)

Você sabia?

Palavras rimam quando possuem sons semelhantes. Exemplo: pão rima com mão.

(MARTINS, S. De V.)

1) Veja os poemas abaixo. Leia-os em voz alta e descubra que sons semelhantes mais aparecem. Que tal fazer uma ilustração ao lado de cada poema?

a) Canção de inverno

**“Pinhão quentinho!
Quentinho o pinhão!”
(E tu bem juntinho
do meu coração. . .)**

(Mário Quintana – do livro *Varal de Poesia*, p. 16.)

Sons semelhantes: _____

b) Moda da menina trombuda

**É a moda
da menina trombuda
que muda de modos
e dá medo.**

(A menina mimada!)

**É a moda
da menina muda
que muda
de modos
e já não é trombuda.**

(A menina amada!)

(Cecília Meireles – do livro *Meus primeiros versos*, p. 11.)

Sons semelhantes: _____

Você sabia?

Os textos como contos, romances, lendas são escritos em prosa. Possuem parágrafos, as linhas são preenchidas com frases até o final da linha, onde ocorre uma pontuação. Esses textos também podem ter palavras ou trechos poéticos. Mas há um tipo especial de texto em que o autor emprega as palavras de um jeito diferente. Ele escreve em versos. Os versos geralmente não ocupam a linha toda e nem todo verso tem uma pontuação.

(MARTINS, S. DE V.)

2) Leia os textos abaixo:

a) A incapacidade de ser verdadeiro

Paulo tinha fama de mentiroso. Um dia chegou em casa dizendo que vira no campo dois dragões-da-independência cuspidando fogo e lendo fotonovelas.

A mãe botou-o de castigo, mas na semana seguinte ele veio contando que caíra no pátio da escola um pedaço de lua, todo cheio de buraquinhos, feito queijo, e ele provou e tinha gosto de queijo. Desta vez Paulo não só ficou sem sobremesa como foi proibido de jogar futebol durante quinze dias.

Quando o menino voltou falando que todas as borboletas da Terra passaram pela chácara de Sinhá Elpídia e queriam formar um tapete voador para transportá-lo ao sétimo céu, a mãe decidiu levá-lo ao médico. Após o exame, o Dr. Epaminondas abanou a cabeça:

- Não há nada a fazer, Dona Coló. Este menino é mesmo um caso de poesia.

(Carlos Drummond de Andrade – do livro *Rick e a girafa*, p. 37.)

b) Segredo

Andorinha no fio
 escutou um segredo.
 Foi à torre da igreja,
 Cochichou com o sino.
 E o sino bem alto:
 Delém-dem
 Delém-dem
 Delém-dem
 Dem-dem!

Toda a cidade ficou sabendo.

(Henriqueta Lisboa – do livro *Poesia quando nasce*, p.

28.)

Qual dos textos está escrito em versos e qual está escrito em prosa?

“O poeta escreve em versos, usando o ritmo para transmitir os sentimentos de um modo mais forte. Ele usa as palavras com um sentido mais rico, como se elas quisessem dizer alguma coisa a mais. Esse tipo de texto é poema.

Quando lemos um poema, lemos poesia em forma de poema.

As linhas de um poema chamam-se versos. Cada verso tem uma beleza especial, mesmo que não tenha sentido completo.

Um grupo de versos, que forma um sentido mais completo, chama-se estrofe. A divisão em versos e estrofes marca o ritmo do poema.

No poema, a divisão em versos e estrofes forma um desenho na página, que muitas vezes ajuda a compor a beleza do poema.

Ler poemas, então, é se emocionar com as palavras, é ouvir o ritmo das frases, é ver o desenho dos versos.”

(Trechos do texto de Elias José – do livro *Tem gato na tuba e outros poemas*, p .5.)

Você sabia?

Ritmo é um movimento ou ruído que se repete, no tempo, a intervalos regulares, com acentos fortes e fracos.

(Extraído do dicionário FERREIRA, A. B. de H. *Mini Aurélio Escolar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 4.ed. p. 610.)

Vamos perceber o ritmo cantando *Atirei o pau no gato*? Enquanto cantamos, vamos percebendo os sons fortes e fracos, que formam o ritmo da música.

3) Que tal agora ler o poema abaixo, prestando atenção em seu ritmo que imita uma valsa? Ilustre-o também!

Valsa da vassoura

Senhora Dona Vassoura
elegante dama loura
ao vê-la assim tão linda
minha tristeza se finda.

Vamos dançar uma valsa?
Pra poder acompanhá-la
este jovem se descalça
com medo de pisá-la.

Deixe enlaçar, dançarina
A sua cintura fina.
Deixe tomar, bem sensíveis
os seus braços invisíveis.

Ao soar a melodia
surpresas todos verão:
Rodopia, rodopia
um belo par no salão.

(Dilan Camargo – do livro *Poesia fora da estante*, p. 33.)

a) Quantos versos tem o poema? _____

b) Quantas estrofes tem o poema? _____

4) No poema A valsa da vassoura, circule em cada estrofe os pares de rima com cores diferentes.

5) Que tal agora se divertir um pouco com o caça-palavras?

Encontre as 15 palavras do quadro abaixo e vá organizando-as em colunas de rimas:

**historinha – chalé – canção – mãezinha – pé – coração – casinha – café – caminhão –
menininha – cafuné – emoção – bonitinha – chaminé – lição**

G	Ã	Ç	U	R	F	C	Š	A	M	E	N	I	N	I	N	H	A	L	O
I	U	Ç	Ã	O	F	R	G	F	R	E	Š	D	D	A	L	I	Ç	Ã	O
F	T	R	E	W	Q	A	X	V	G	Z	Z	Š	G	H	U	M	O	Ç	P
L	T	T	E	P	Y	A	F	G	R	É	É	D	W	C	F	R	T	H	F
D	E	A	A	É	D	G	G	E	Š	A	W	R	Y	J	K	U	G	F	D
R	D	Z	Ç	O	A	Š	W	C	A	A	C	O	R	A	Ç	Ã	O	F	R
W	E	G	V	C	X	X	B	F	E	R	R	Y	J	U	G	V	A	D	E
P	Ç	O	L	K	J	H	G	F	D	T	B	G	D	C	A	N	Ç	Ã	O
R	F	Š	A	F	R	V	N	G	F	D	G	J	Y	U	F	Š	A	D	E
R	F	Š	A	Š	Š	F	E	R	G	D	Š	V	C	A	F	É	G	R	M
C	A	M	I	N	H	Ã	O	F	R	E	D	O	R	T	Y	M	P	C	O
R	E	E	W	R	F	V	C	C	A	Š	I	N	H	A	H	U	L	U	Ç
H	I	Š	T	Ó	R	K	L	A	H	I	Š	T	O	R	I	N	H	A	Ã
F	Š	A	W	W	W	G	V	C	Š	E	R	Y	H	M	N	B	V	C	O
D	E	R	T	Y	U	I	G	D	A	C	A	F	U	N	É	R	T	Y	U
M	Ã	E	Z	I	N	H	A	D	E	R	B	O	N	I	T	I	N	H	A
D	D	D	A	W	R	T	Y	B	D	A	A	V	F	G	H	T	D	X	B
B	E	T	R	E	Š	A	D	E	G	D	D	D	Š	C	G	R	Š	B	J
Š	A	E	T	V	F	X	E	R	T	V	H	Y	F	T	C	H	A	L	Á
C	H	A	M	I	N	É	F	Š	R	B	T	K	E	V	C	H	A	L	É

Rimas com som de ão

Rimas com som de inha

Rima com som de é

A **parte 2** da SD é composta de questões e informações que remetem à capacidade discursiva dos poemas infantis, ou seja, a organização textual que se espera para esses textos. Lousada (2005, p. 121) explica que esse nível de análise textual é a própria organização do texto, suas características, as escolhas dos tipos de discurso, do modo de organizá-lo, da sua organização seqüencial.

Nesta parte, há textos em versos e em prosa. Além das respostas comentadas para serem a seguir escritas, após a leitura oral, feita por mim, de cada texto poético, perguntava aos alunos sobre suas impressões em relação ao poema. Junto à percepção dessas características discursivas dos textos poéticos, comentávamos, a partir de questionamentos lançados por mim, sobre as percepções das expressões transmitidas pelos poetas; sobre identificações e emoções; se os alunos haviam gostado do texto; o que os poemas lhes transmitiam; que imagem esses poemas formavam em suas mentes.

A questão 1 trata de algumas características do plano discursivo no poema: as rimas, recurso que pode aparecer no poema, e mais freqüentemente no poema infantil, pois elas produzem sonoridade, são lúdicas. Outras características desses textos como os versos, as estrofes e o ritmo são também localizadas e trabalhadas nessa questão.

No poema a, *Canção de inverno*, houve questionamentos de alguns alunos quanto ao fato de não ter estrofes, ou ter somente uma estrofe, característica freqüente em poemas infantis. Comentei que um poema pode ter uma só estrofe, e que ele poderia ser pequeno ou grande. Lembrei que os alunos encontrariam textos assim nos livros de poemas que estavam lendo; perguntei, em seguida, quantos versos tinha a única estrofe do poema lido e a resposta foi imediata: “quatro”.

Os sons semelhantes foram encontrados em todos os poemas sem grandes problemas. As rimas foram facilmente localizadas pelos alunos, demonstrando a familiaridade já existente desse tema para os aprendizes.

A questão 2 aborda informações sobre organização textual em prosa ou em verso; não houve dúvidas sobre a diferença entre esses escritos. Mostrei o livro didático de Português, para comparar alguns textos em prosa e outros em versos.

A questão 3 trabalha, no poema *Valsa da vassoura*, além das estrofes e versos, a noção de ritmo. Para reforçar esse novo elemento, propus a canção *Atirei um pau no gato*, com a atenção aos sons fortes e fracos nela contidos. Nesse momento, pedi emprestado algumas vassouras das salas ao lado da nossa. Sugeri que juntássemos algumas delas para dançar. Alguns não aceitaram a brincadeira, mas outros dançaram. Propus que seguissemos o ritmo, em três tempos, como é o ritmo da valsa. Enquanto alguns dançavam, íamos lendo o poema ritmado. Com isso, a noção de ritmo tornou-se uma vivência divertida e esclarecedora.

A questão 4 complementa a anterior; os alunos já estavam familiarizados com os termos *versos*, *estrofes* e *rimas*. Responderam às questões com segurança.

A questão 5 fecha a parte 2 com o caça-palavras, atividade lúdica que causou grande prazer aos alunos. Todos interagiram e colaboraram entre si na descoberta

das palavras. Tratou-se mais uma vez da rima, mostrando-se o quanto essa característica é marcante em textos poéticos infantis.

4.4.2.2.1 - Análise das respostas da parte 2 da SD

As respostas abaixo demonstram um início de reconhecimento das características da organização textual do poema infantil, como uma só estrofe ou rimas finais alternadas com rimas intermediárias:

Em relação ao poema da questão 1: *Canção de inverno*:

-“Nem parece poema, não tem estrofe!”;

-“Tem uma estrofe só.”;

-“Tem rima no meio também, o quentinho tá no meio e combina com juntinho no fim.”

Nos exemplos de citações de alunos abaixo, nota-se a imaginação trabalhando criativamente para a compreensão do poema lido:

-“Duas pessoas se abraçando e comendo pinhão.”;

-“O pinhão tá quente. Eles vão comendo pinhão.”;

-“É porque é inverno e eles põem o pote de pinhão perto do coração.”;

-“Acho que era numa festa junina.”

No poema b: *Moda da menina trombuda*, o aluno percebe o jogo lúdico de exploração da repetição da sonoridade das palavras:

-“É tudo com m: moda, menina, muda, medo.”;

-“Tem modo também.”

As manifestações expressadas pelos alunos, ao longo da aplicação dos pressupostos deste projeto, já são confirmadas, indicando a pertinência dos objetivos propostos para esta pesquisa. Veja-se a abertura para a criação lúdica, conquista para uma relação mais simétrica em sala de aula, que pode ser exemplificada na fala de um aluno, quando arrisca outros versos e rimas para a continuação do texto poético, baseado na ilustração que fez ao lado do poema lido:

“A menina é feia/ nem se penteia”.

A imaginação aqui também se revela nas leituras diversas como as dos exemplos abaixo:

-“Ela tem tromba de elefante.”;

-“Menina de trombão, feia.”;

-“Menina gorda que fica mudando de moda.”;

-“Fica mudando de cara.”;

-“A menina era chata.”;

-“Dependendo dos modos dela, as pessoas gostam mais ou gostam menos dela.”

Na questão 2 pode-se observar a familiaridade já criada com os elementos que compõem o poema. As repostas unânimes e seguras, “prosa” e “verso”, confirmam essa conquista.

O texto a, *A incapacidade de ser verdadeiro*, teve a resposta “prosa” em relação à sua estrutura, mas algumas afirmações demonstravam dificuldades na compreensão da leitura. Porém, algumas respostas demonstram as capacidades dos alunos de realizar novas inferências a partir das interações com o grupo e com o professor, de acordo com os exemplos de falas abaixo:

-“Não entendi nada.”;

-“A mãe acha que ele queria enganar ela.”;

-“Não tem nada pra fazer, ele não tem jeito mesmo.”;

-“O médico quis falar que já que ele ficava inventando, ele podia inventar poesia.”

No texto b, *Segredo*, o olhar atento do aluno para um detalhe desse poema reforça as afirmações sobre o caminho para a apropriação do gênero poema infantil:

“Não tem rima, só o dem lá no fim.”

A personificação da andorinha e do sino permitiu impressões diversas, como os exemplos abaixo:

-“É que é pra você não contar nada pra pessoa que você não confia.”;

-“É uma pomba-correio. Ela vai lá e cochicha pro sino.”

O poema *A valsa da vassoura*, da questão 3, ainda sobre versos e estrofes, foi também respondida rapidamente. Esse poema chamou a atenção das crianças sobre o ludismo no jogo poético do ritmo e dos sons. Dançar com as vassouras na classe, no ritmo da valsa, reforçou a brincadeira; a expressão do poeta foi captada por alguns alunos da seguinte maneira:

-“O homem imagina que a vassoura é uma mulher e fica dançando com ela.”;

-“Um moleque tá apaixonado e imagina que a vassoura é o amor dele.”

Na resolução do caça-palavras, vivências elucidativas do conceito de ZDP (Vygotsky, 1988b), no que se refere à interação social, conforme comentado no item 4.4.2.1.2, mostram-se nas partilhas de descobertas, na ajuda entusiasmada de uns com outros a localizarem palavras já encontradas, no sentimento de realização a cada nova palavra percebida:

-“Achei uma!”;

-“Qual?”;

-“Onde?”;

-“Aqui, ó!”;

-“Aqui tem outra!”;

-“Consegui! Terminei!”

4.4.2.3- Parte 3 da SD: a capacidade lingüístico-discursiva

A parte 3 da SD compõe-se de doze questões, sendo a última uma proposta para a produção de um texto lúdico. Essa parte possui também informações teóricas.

PARTE 3

Pensando um pouco mais nos sons:

Até aqui, você já notou que os poemas são feitos com muitos sons parecidos, no meio de seus versos ou no final desses versos, com as rimas.

Mas será que os sons semelhantes são sempre escritos da mesma maneira?

1) Leia o poema *A chácara do Chico Bolacha* em voz alta:

**Na chácara do Chico Bolacha
o que se procura
nunca se acha!
Quando chove muito,
o Chico brinca de barco,**

porque a chácara vira charco.

Quando não chove nada,

Chico trabalha com a enxada
e logo se machuca
e fica com a mão inchada.

Por isso, com o Chico Bolacha,
o que se procura
nunca se acha.

Dizem que a chácara do Chico
só tem mesmo chuchu
e um cachorrinho coxo
que se chama Caxambu.

Outras coisas, ninguém procure,
porque não acha.
coitado do Chico Bolacha.

(Cecília Meireles – do livro *Varal de poesia*, p. 17.)

Grife no poema, com uma cor bem bonita, todas as palavras que têm som de / x /.

2) Separe em colunas as palavras que você grifou com o som de / x /, mas que às vezes são escritas com letras diferentes:

Letra X

Letras CH

Viu? Som e letra não são a mesma coisa:

Fonemas são os sons que formam as palavras que falamos.

Letras são os sinais escritos para representar os sons que falamos.

(MARTINS, S. De V., 2005)

No poema *A chácara do Chico Bolacha*, as letras ch e x representam um mesmo som (fonema), mas escritas ora com as letras ch, ora com a letra x.

Portanto, fonemas (sons) iguais podem ser representados por letras diferentes.

(MARTINS, S. De V., 2005)

3) Leia o poema abaixo em voz alta e perceba os mesmos fonemas escritos, muitas vezes, com letras diferentes.

Canção de Dulce

**Dulce, doce Dulce
menina do campo,
de olhos verdes de água
de água e pirilampo.**

**Doce Dulce, doce
dócil, estendendo**

**pelo sol lençóis
entre anil e vento.**

**Dócil, doce Dulce
de face vermelha,
doce rosa airosa
a fugir da abelha**

**da abelha, de vespas
e besouros tontos,
pelo arroio de ouro
de seixos redondos...**

(Cecília Meireles – do livro *Ou isto ou aquilo*, p. 17.)

Você sabia?

pirilampo: vaga-lume.

airoso: elegante.

arroio: curso de água permanente, menor que riacho.

seixo: fragmento de rocha; pedregulho.

(Extraído do dicionário: LUFT, C.P. *Mini*

***dicionário Luft*, p. 485, 20, 54 e 561.)**

4) Vamos ler o poema abaixo em voz alta. Vamos comentá-lo oralmente?

Enchente

**Chama o Alexandre!
Chama!**

**Olha a chuva que chega!
É a enchente.
Olha o chão que foge com a chuva...**

**Olha a chuva que encharca a gente.
Põe a chave na fechadura.
Fecha a porta por causa da chuva,
olha a rua como se enche!**

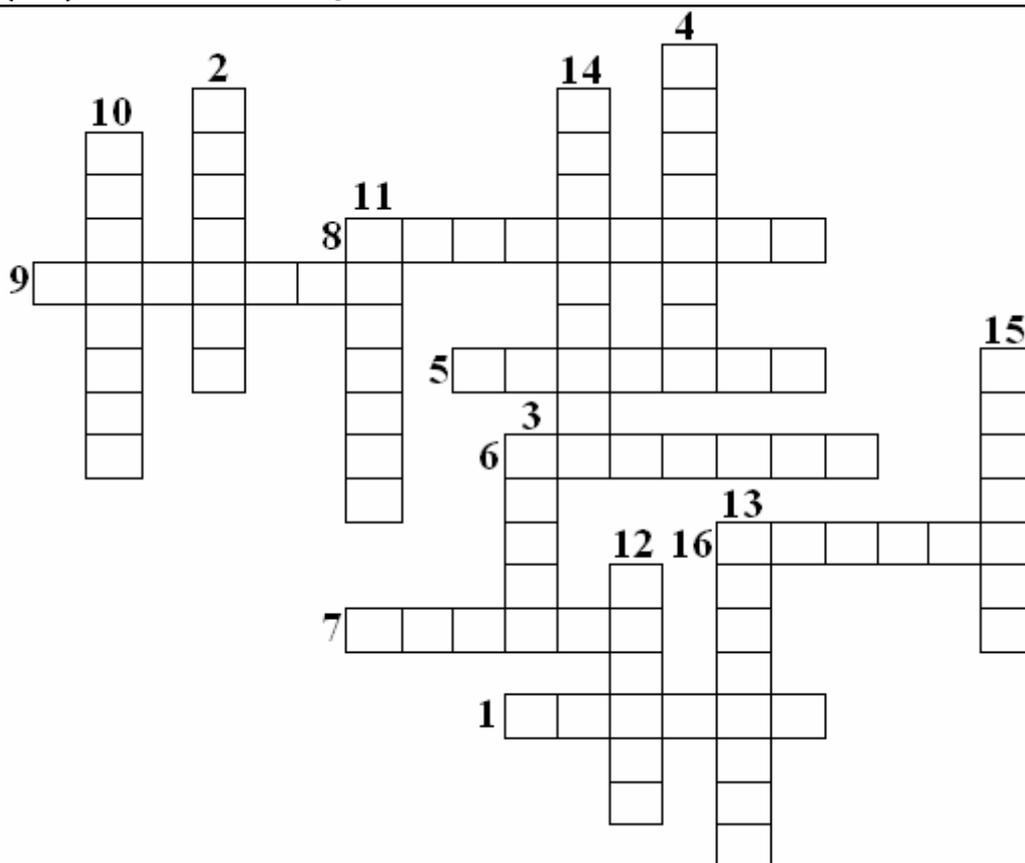
**Enquanto chove, bota a chaleira
no fogo: olha a chama! Olha a chispa!
Olha a chuva nos feixes de lenha!**

Vamos tomar chá, pois a chuva
é tanta que nem de galocha
se pode andar na rua cheia!

Chama o Alexandre!
Chama!

(Cecília Meireles – do livro *Ou isto ou aquilo*, p. 38.)

5) Vamos perceber agora, na cruzadinha abaixo, palavras como o mesmo fonema (som) /x/, mas às vezes representado com letras diferentes?



- 1- Animais que vivem no mar.
- 2- O que o boi possui na cabeça?
- 3- Cai em pé e corre deitada.
- 4- O pneu é feito de quê?
- 5- Onde mora o Chico Bolacha?
- 6- O nome do cachorrinho do Chico Bolacha é o mesmo nome de uma cidade mineira.
- 7- Onde se bebe chá?
- 8- Você caiu e esfolou o joelho. Como ficou seu joelho?
- 9- Sabe o que meu avô fumava?
- 10- Sabe o que minha avó fumava?
- 11- Onde você leva seu material quando vai à escola?
- 12- O que fazemos quando nossa casa está muito suja?
- 13- O que acontece quando chove muito e a água sobe?
- 14- Durante e depois da chuva forte, a água desce com força em ruas inclinadas. Como se chama isso?
- 15- Levei uma picada de inseto. Sabe como ficou minha mão?
- 16- Chico trabalha a terra da chácara com o quê?

Bem, você já percebeu como os poetas aproveitam letras e sons e brincam ou emocionam com as palavras, não é?

“Os poemas fazem a gente se divertir, como um jogo de palavras que se costura devagarinho, frase por frase, linha a linha . . .”

(Trecho do texto de Ruth Rocha – do livro *Poemas do mar*, p. 7.)

Observe um dos poemas de Diário de classe, do poeta Bartolomeu Campos de Queirós (do livro *Gotas de poesia*, p. 32/33). Veja como ele brinca com palavras e constrói seus poemas:

6) Que tal escrever agora, com lápis coloridos, as 16 palavras encontradas? Em seguida, leia-as em voz alta e perceba letras diferentes e fonemas iguais.

C A R O L I N A Onde se esconde Carla?

C A R O - Na colina.

C . . O L I N A
. A R O Onde corre Lina?

C A R . L . . A - Com Carla

. . . . L I N A na colina.

. I . A
. A I . . Onde anda Ana?

C . R . . I N A - Na colina

. A N A com Lina, Carla
e Carolina.

Ah! Carolina,

Amiga de tantas meninas!

7) Agora, que tal fazer uma brincadeira de poema com o seu nome seguindo a mesma maneira de Bartolomeu Campos de Queirós?

A linguagem figurada

As palavras podem ser escritas em sentido próprio (real) ou em sentido figurado. Figurado é o modo de usar a palavra fora do seu significado próprio. Quando dizemos que aquela menina é uma jóia, estamos usando a palavra jóia num sentido figurado. Quando dizemos que aquela menina é muito simpática, estamos usando a palavra simpática no sentido real.

(Trecho adaptado por MARTINS, S. De V., a partir do dicionário: SANTOS, G.M.G. *Dicionário júnior da Língua Portuguesa*. São Paulo, FTD: 2001, 2.ed. p. 283.)

8) Marque (C) nas frases que têm palavras no sentido comum e (F) nas palavras que têm sentido figurado:

- a) O tigre é uma fera. ()
- b) Aquele menino é uma fera. ()
- c) Aquela mulher é um furacão. ()
- d) Aquela mulher é muito brava. ()
- e) Ela tem três lindos filhos. ()
- f) Ela tem três jóias de crianças. ()
- g) Pesquei uma estrela! ()
- h) Pesquei um peixinho! ()

Muitos poetas usam palavras no sentido figurado como recurso especial para se expressar com mais força, mais intensidade, mais beleza.

Observe o pequeno poema abaixo e veja se você descobre palavras com sentido figurado:

Pescaria

Cochilo. Na linha
eu ponho a isca de um sonho.
Pesco uma estrelinha.

(Guilherme de Almeida – do livro *Poesia quando nasce*, p. 35.)

9) Agora, procure associar barulhinhos com sentimentos:

O barulhinho da chuva me faz sentir _____.

O barulhinho _____.

O barulhinho _____.

10) Que tal despertar sua criatividade para textos poéticos começando com a linguagem figurada?

Use palavras em sentido figurado para definir as palavras escritas abaixo:

a) O mar é _____.

b) O sol é _____.

c) A tarde é _____.

d) A noite é _____.

e) A chuva é _____.

f) A manhã é _____.

g) O inverno é _____.

h) O verão é _____.

i) Minha vida é _____.

Veja o texto que compõe o livro *Duas dúzias de coisinhas à-toa que deixam a gente feliz*, de Otávio Roth:

pintinho saindo do ovo
começar caderno novo
alegria do meu povo
espaguete al dente
um pé de meia quente
melancia sem semente
acordar com cafuné
visita pela chaminé
estalar os dedos do pé

barquinho na enxurrada
queijo com goiabada
beijinhos da namorada
joaninha no nariz
respingo de chafariz
fazer um amigo feliz
estrelinha piscando no céu
melar o dedo no mel
abrir clipe de papel

queijinhos vindos da França

alguém sempre por perto

menina loira com trança
Dom Quixote e Sancho Pança

um saco de bombom aberto
uma rima que deu certo

Você sabia?

Espaguete al dente: espaguete é um tipo de macarrão fino e sem furo. Ele é al dente quando não é nem cozido demais, nem cozido de menos, ou seja, no ponto certo.

Dom Quixote e Sancho Pança: personagens do romance clássico do escritor espanhol Miguel de Cervantes. Dom Quixote é um cavaleiro aventureiro, muito sonhador e Sancho Pança é seu fiel escudeiro, que o acompanha em suas aventuras. Que tal um dia conhecer esse livro?

(MARTINS, S. De V.)

11) Agora escreva você, sobre alegrias simples de sua vida, alegrias que não se compram:

(Exercício criado a partir de proposta extraída de RENDA, V.L.B.de S. *As vozes poéticas da infância: a poesia infantil contemporânea em diálogo multicultural modernismo*. São Paulo: Tese de Doutorado – USP, 2002, p. 24.)

12) Que tal agora você escrever um texto poético? Você pode expressar-se com versos, estrofes, rimas, ritmo, usando palavras com sentido figurado, pensando em situações, sensações, sentimentos seus.

Como se pôde perceber, a parte 3 da SD trata dos aspectos lingüístico-discursivos do gênero poema infantil. De acordo com Lousada (2005), essa terceira

capacidade adquire sentido após a análise dos dois primeiros níveis, trabalhados na parte 1 e 2, pois é uma decorrência deles. A autora ressalta a importância de analisar-se antes desta terceira etapa o contexto de produção, que é a própria situação de comunicação, e a organização textual, pois é essencial “entender os aspectos especificamente lingüísticos como decorrentes dos dois outros níveis de análise textual, e perceber que existem outros elementos a serem aprendidos na língua além da gramática.”

Foram selecionados os seguintes itens relacionados à capacidade lingüístico-discursiva do poema infantil: os aspectos fonológicos - importantes para a sonoridade criada neste gênero, e para a atenção maior à escrita das palavras que possuem fonemas iguais, mas grafia distinta - e a linguagem figurada, outro elemento relevante para a construção do texto poético.

A questão 1 e 2 abordou a noção de fonema, letra e sílaba, tendo como exemplos as sílabas com ch e x, presentes intensamente no poema lido – *A Chácara do Chico Bolacha*.

Nessas questões demonstrou-se uma certa ansiedade por parte dos alunos. Muitos se recusaram, a princípio, a escrever as respostas. Uma intervenção maior foi necessária, expliquei, pausadamente, a noção de fonema, letra e sílaba, com exemplos escritos na lousa, do próprio poema lido; aos poucos a resistência em responder a questão foi diminuindo. Fomos respondendo em conjunto, com a participação oral da classe, e assim iam surgindo as respostas, conferidas logo depois e escritas na lousa.

Vygotsky nos elucida que o processo de ensino-aprendizado na escola deve ser construído, tomando-se como ponto de partida o nível de desenvolvimento real da criança, em relação a um dado conteúdo a ser desenvolvido, e como ponto de chegada os objetivos que foram estabelecidos, adequados ao nível de conhecimento e habilidades de cada grupo de alunos:

“Como na escola, o aprendizado é um resultado desejável, é o próprio objetivo do processo escolar, a intervenção é um processo pedagógico privilegiado. O professor tem o papel explícito de interferir na zona de desenvolvimento proximal dos alunos, provocando avanços que não ocorreriam espontaneamente [...] os procedimentos regulares que ocorrem na escola – demonstração, assistência, fornecimento de pistas, instruções – são fundamentais na promoção do ‘bom ensino’ (aspas da autora ao utilizar um termo usado por Vygotsky).”

(Oliveira, 1997, p. 62)

Nas questões 3 e 4 os fonemas também foram trabalhados oralmente. Os poemas foram lidos por mim, pausadamente, em voz alta; os alunos seguiam a leitura.

Inicialmente *Canção de Dulce* e posteriormente *Enchente*. Minha intervenção foi no sentido de sugerir a parada ao final de cada verso para que encontrassem as palavras com as sílabas pedidas; quando encontradas, as escrevia na lousa. Na leitura do segundo poema, os alunos já apresentavam maior segurança em participar das respostas.

A questão 5 e 6, resolução da cruzadinha e escrita das palavras encontradas, abordou a percepção de fonemas semelhantes representados por letras diferentes. Essa atividade ofereceu, a princípio, alguma dificuldade. Nessa questão, uma intervenção mais acentuada se faria necessária. Porém, os alunos recusaram a minha participação. Preferiram contar com a ajuda mútua, e pouco a pouco, com acertos, erros e descobertas, conseguiram decifrar em conjunto a cruzadinha por inteiro. A atividade foi mais demorada, mas prazerosa para todos, devido ao seu caráter lúdico.

A questão 7 objetivou um jogo com a forma, uma brincadeira com palavras, a partir do poema *Carolina*: a utilização de fonemas, sílabas, palavras e frases para construir uma imagem visual, um texto lúdico com o próprio nome. A maioria dos alunos achou o poema e esta atividade muito interessante. Houve, de início, um pouco de resistência por parte de alguns em produzir a paráfrase com seu nome. Escrevi uma produção com meu nome na lousa, pedi que também me ajudassem nessa escrita. Quando terminei, animaram-se mais. Aos poucos, as produções foram surgindo. Quando algum aluno terminava, eu perguntava se poderia ler sua produção para a classe. Alguns liam, outros pediam para que eu a lesse. Assim, atividade tornou-se divertida.

Ainda nesta questão, comentei que nem todo poema segue a estrutura rígida de conter somente estrofes e versos bem definidos, voltando à capacidade discursiva do gênero em estudo. Perguntei se alguém já tinha encontrado algum outro poema que fosse escrito de outras formas, que não estrofes e versos alinhados. Alguns alunos logo lembraram de um dos livros que estavam circulando: nele havia poemas desenhados, segundo um aluno, “tinha até um jacaré formado de palavras.” Pedi para procurarem esse livro, que logo foi encontrado entre os outros, assim como o poema *Jacaré letrado*¹³. Outros exemplos desse livro foram citados. Os alunos puderam perceber, portanto, que muitos poetas brincam com as palavras, construindo também inúmeras formas espaciais, além das rimas, sons semelhantes e ritmos.

As questões seguintes, 8 a 12, constaram do conceito de linguagem real e figurada como característica lingüístico-discursiva do gênero trabalhado e como

¹³ In: ROCHA, R. et al. *Toda criança do mundo*, 2002, p. 33.

recurso poético para expressar emoções. Essas questões tiveram também como objetivo remeter o aluno à futura produção escrita de textos lúdicos.

A questão 8 não apresentou nenhuma inibição, foi prontamente respondida.

As questões 9 e 10 foram respondidas de maneira mais lenta. Muitos completavam as frases dos exercícios com palavras de sentido real, quando o pedido era sentido figurado. Foi preciso uma pausa para maiores exemplos. Comecei com a palavra *mar*, da questão 10, com alternativas como *mar revoltado*, *mar raivoso*, *mar sonolento* etc. Fui escrevendo na lousa outros exemplos citados pelos alunos.

A questão 11 abordou o sentido figurado, com metáforas e comparações. Os escritos ocorreram de maneira bem lenta, com certa resistência por parte de alguns alunos, principalmente os meninos. Falar de sentimentos próprios pareceu-me uma tarefa difícil para essas crianças. Sugeri citarmos exemplos de recordações de infância, de brincadeiras, de momentos diários, eventos simples, mas que proporcionam pequenos prazeres. E assim, as frases foram surgindo.

A questão 12, última da SD, objetivou a produção do poema de cada aluno, para a posterior montagem da coletânea de textos lúdicos. Antes de iniciarem suas produções, lembrei aos alunos que o objetivo de toda a seqüência de exercícios propostos e da leitura dos livros emprestados foi favorecer o conhecimento do gênero poema infantil; assim, com a percepção de suas características e possibilidades, puderam entender melhor a leitura desse gênero, como também produzir seus próprios textos. Enfatizei que todas as etapas da SD colaboraram para o momento da escrita dessas produções finais, principalmente as últimas questões, que seriam vistas como prováveis possibilidades de um texto esboçado.

A elaboração das produções decorreu não sem ansiedades e inibições. Muitos resistiram a escrever, juntou-se a isso o fato de que o final de ano estava chegando; vários alunos começaram a faltar e não concluíram o trabalho. Aos poucos, muitas vezes com minha intervenção, as produções foram se formando e sendo ilustradas.

No item 4.6 deste capítulo elas serão comentadas.

4.4.2.3.1 - Análise das respostas da parte 3 da SD

As respostas da parte 3 da SD apresentaram um obstáculo a ser vencido: a ansiedade em lidar com os aspectos fonológicos apontados nos poemas constantes dessa parte. Na medida em que íamos resolvendo as questões em conjunto, pausadamente, e retornado a esses novos conceitos sempre que necessário, as aptidões requeridas do aluno para o reconhecimento do texto poético, em situações de interação, tornaram-se mais efetivas, como fruto de vivências somadas e registradas

desde o início da aplicação do projeto. A fala do aluno, abaixo, exemplifica sua percepção para os efeitos sonoros produzidos pelo poema *A chácara do Chico Bolacha*:

-“A gente só ouve xiiii.”

O leitor garoto reconhece as aliterações do poema, identificando-se e unindo o personagem ao som, para criar, assim, sentidos diante da sonoridade sugestiva:

-“É um garoto atrapalhado que só fala com x.”

As inibições geradas pelos problemas ortográficos característicos da 4ª RC D, como trocas de fonemas e letras ou palavras incompletas, mostraram-se mais perceptíveis nesta parte da SD. As questões que envolveram esses conceitos, como a nº 2, causaram resistência em muitos alunos, e nesses dias a classe esteve mais agitada e desatenta. Exemplos dessa descrição mostram-se nas falas abaixo:

-“Eu não vou fazer.”;

-“Isso é muito difícil.”;

-“Ah, tá louco!”

Porém, a interação e colaboração advindas de minhas intervenções assim como as de outros alunos, conduziram à percepção dos novos conceitos trabalhados. De acordo com Moita Lopes (2002), as relações entre a concepção de linguagem operadas em sala de aula por professores e alunos são determinantes para se definir a maneira como alunos aprendem a se constituir como sujeitos. Relações mais simétricas em sala de aula podem promover mudanças nas identidades desses alunos, e assim, estes podem passar a agir criticamente pela linguagem.

Os alunos foram, aos poucos se manifestando, como a aluna:

-“Olha aqui: enxada e inchada, fala quase igual, mas uma é com x, e a outra é com ch.”

As questões 3 e 4, respondidas oralmente, tiveram a participação de um número maior de alunos. A familiaridade já existente com o texto poético infantil, unida à percepção e encanto causados pelo uso das aliterações e assonâncias nos poemas *Canção de Dulce* e *Enchente* predominaram, ante o desconforto dos problemas

ortográficos trabalhados nessa questão, além de permitir uma atenção maior dos conceitos aprendidos:

- “Olha, as palavras parecem: Dulce parece com doce, doce parece com dócil.”;***
- “A Dulce é doce. (risos)”;***
- “Abelhas pegam coisas doces.”;***
- “Ela é do campo.”;***
- “Tem um monte de som de ssssss.”;***
- “Enchente, tem que ficar em casa, não dá pra fazer nada... olha quanto xiiii aí de novo.”***

A questão 5, resolução da cruzadinha, trouxe novo animo à sala:

“Não precisa pôr nenhuma na lousa, professora, deixa que a gente quer fazer.”

Vygotsky (apud Oliveira, 1997, p. 67) afirma que a promoção de atividades que favoreçam o envolvimento da criança em brincadeiras tem nítida atuação no processo de desenvolvimento dos aprendizes. A questão 5 lançou desafios que foram aceitos: adivinhar palavras que continham as dificuldades sentidas pela classe. A fala do aluno citada acima demonstra essa afirmação.

Práticas que se tornaram costumeiras, como a interação pela colaboração; troca de informações; descobertas e ativação de conhecimentos prévios adquiridos, foram mais uma vez vivenciadas, como mostram os exemplos abaixo:

- “É peixe! Onde tá o nº 1?”;***
- “Olha o Chico Bolacha, ele mora na chácara.”;***
- “É cachimbo, mas aqui não cabe!”;***
- “É porque não é cachimbo, é charuto, olha aqui.”***

Na questão 7, o poema *Carolina* causa alegria e identificação:

“Olha, outro poema com o meu nome!”

Os efeitos visuais e sonoros, que de acordo com Gebara (2002, p. 26) são alguns dos “níveis de organização do poema”, agradaram no poema concreto, gerador de outro poema em estrofes e versos. Fonemas, palavras e frases foram percebidos como materiais lingüísticos valiosos para a expressão do poeta em seus textos:

-“Tem um monte de palavra igual nos dois.”;

-“Deu pra rimar nos dois.”

O aluno mostra-se aqui, como sujeito participante, que já pode opinar, com segurança, sobre outros textos que exploram efeitos visuais, já lidos e reconhecidos:

-“Eu já vi no livro um poema com desenho de jacaré formado de palavras.”;

-“Ah, eu sei que livro é, tem outro em forma de cruz.”;

- “Ó, é esse livro aqui, do jacaré tá aqui, da cruz tá aqui e tem um de girassol também.”;

-“Não é girassol não, moleque, é sol.”,

-“Pra mim é girassol.”

Embora os poemas tenham agradado, no momento da criação de textos com seus próprios nomes, alguns alunos negaram a atividade, ainda por inseguranças em relação aos problemas enfrentados com a leitura e escrita:

-“Eu não sei fazer não.”;

-“Eu também não vou fazer.”

Após as produções realizadas por alguns alunos, a insegurança é substituída, aos poucos, pelo prazer em mostrar seus textos para os colegas:

-“Eu já fiz, mas eu não vou ler não.”;

-“Professora, lê você o poema do meu nome, pode ler.”;

-“Lê o meu também.”;

-“O meu também.”

As questões 8 a 11, relativas ao nível semântico, termo utilizado por (Gebara, 2002, p. 26), mostraram as dificuldades de alguns alunos em ultrapassar limites entre o literal e o figurado, devido a vivências lingüísticas, estéticas e existenciais ainda em desenvolvimento. Já no poema *Pescaria*, o comentário do aluno dá pistas dessas dificuldades:

-“Não tem nada a ver.”

Porém, a réplica da aluna demonstra o percurso do desenvolvimento das vivências percorridas:

-“É imaginação, moleque, ele sonhou que tava pescando estrela no céu.”

O estudo das metáforas e comparações, realizado nessas últimas questões, não sem obstáculos enfrentados, mostra, novamente, a crescente familiaridade dos alunos com os modos da criação poética, conduzindo-os a um percurso para futuras produções. Alguns exemplos de respostas dessas últimas questões demonstram esse caminho:

-“A cor é quente como o sol.”;

-“O sol é fervente.”;

-“A chuva é tristeza.”;

-“Minha vida é um mar de violetas.”;

-“Quando eu bato cara, meu amigo desaparece e eu fico com medo do escuro.”;

-“Soltar pipa só é triste quando ela vai embora.”;

-“O barulhinho da bola faz sentir raiva.”;

-“O barulhinho do passarinho faz sentir alegria.”

4.4.3 - 3ª etapa: As produções dos textos lúdicos e a montagem das coletâneas

As produções lúdicas desenvolvidas pelas crianças da 4ª RC D foram tomando forma nas aulas restantes, constantes no cronograma. Inicialmente, alguns não queriam escrever. Outros não realizaram a produção dos textos por não comparecerem mais às aulas – já era dezembro, mês das férias, embora o calendário informasse que as aulas continuariam até a semana seguinte.

Minha intervenção acentuou-se, no sentido de motivar a turma para que o trabalho se concluísse. Muitos sentiam-se ainda inseguros e alegavam:

-“Eu não sei o que vou escrever.”

Nesse momento, sugeri que voltássemos às últimas questões da SD, onde já havia esboços de idéias para uma produção lúdica e conversarmos mais um pouco sobre a imaginação criadora, unida às lembranças e associações já realizadas nessas questões.

Quando uma aluna disse:

“Eu vou fazer parecido com esse das coisas que deixam a gente feliz, pode?”

referindo-se ao poema da questão 10, outros também se interessaram pela idéia e começaram a analisar suas respostas, nas últimas questões da SD. Assim, o trabalho começou.

Aos poucos os alunos começaram a escrever com mais empolgação:

-“Pode fazer mais outro poema?”;

-“A gente pode fazer outro poema nós três juntas?”

O entusiasmo foi contagiando a classe e assim o trabalho foi progredindo e os textos se formando. Após três horas-aula, a maioria da turma já havia concluído suas produções.

As ilustrações complementaram sobremaneira os textos produzidos. Conforme já comentado no item 4.3 deste capítulo, os desenhos concretizam a leitura do texto: eles podem “atuar como um enigma a ser decifrado como também revelar a interação entre as linguagens. Esses aspectos implicam a leitura como compreensão e apropriação do texto para a produção de sentido pelo leitor.” (Brocchetto. e Petry, 2003). Os alunos da 4ª RC D tornaram as ilustrações um recurso importante, uma forma a mais de afirmar sua expressão, a criação que queriam transmitir. Derdyk (1994, p. 51) nos complementa essas impressões: “O desenho é a manifestação de uma necessidade vital da criança: agir sobre o mundo que a cerca; intercambiar, comunicar.” Os desenhos produzidos pelos estudantes ocuparam, na maioria das vezes, posição de destaque na folha; a preocupação com as cores também pôde ser percebida: lápis coloridos variados foram solicitados e trocados entre eles. Poucos se recusaram a ilustrar seu texto. Nesses casos, outros alunos, no momento da revisão final, ofereceram-se para ilustrar o poema do colega, idéia que foi logo aceita por unanimidade.

A seguir, está descrita a próxima etapa: a correção ortográfica dos textos, para a realização da posterior digitação e montagem da coletânea das produções.

4.4.4 - A 4ª etapa: A revisão ortográfica dos textos produzidos

Para a correção ortográfica das produções finais, grupos foram formados e, cada produção foi observada e alterada, quando necessário, por esses grupos, com minha intervenção.

De acordo com Dolz, Noverraz, e Schneuwly (2004, p.117), a correção ortográfica não deve prevalecer diante de todos os elementos que entram em jogo na produção textual, pois se a preocupação do aluno for, acima de tudo, a ortografia, seu

trabalho perderá o sentido de tarefa de linguagem; se a preocupação maior do professor se detiver nos erros ortográficos, seu olhar para a qualidade dos textos ficará comprometida, assim como a atenção para erros mais fundamentais, como organização geral deficiente, inadaptação à situação de comunicação, dentre outros. Esses autores enfatizam que a revisão final, do ponto de vista estritamente ortográfico, é necessária, mas que seja realizada na versão final do texto:

Sem querer negar a importância da ortografia, é necessário atribuir-lhe seu devido lugar: um problema de escrita, sem dúvida, mas que, como tal, deve ser tratado, de preferência, no final do percurso, após o aperfeiçoamento de outros níveis textuais. Isso não só permite centrar os esforços em problemas textuais, mas também evita sobrecarregar o aluno com a correção de palavras ou passagens que serão suprimidas.”

(Dolz, Noverraz e Schneuwly, 2004, p. 118)

É importante ressaltar que os problemas ortográficos encontrados nos textos produzidos, conforme explicam Dolz, Noverraz e Schneuwly (2004, p. 117), são uma fonte preciosa para o professor. Esses autores comentam que o levantamento de erros mais freqüentes “pode servir como base para a escolha das noções a serem estudadas ou revistas nos momentos consagrados unicamente à ortografia”, ou seja, o trabalho com uma seqüência didática e produção de textos serve também como suporte para outros trabalhos lingüísticos, pois pistas surgirão em relação a dificuldades encontradas a serem trabalhadas em outros momentos.

Antes do início das correções, comentei que elas seriam necessárias, pois os textos seriam digitados e lidos por outras pessoas, na escola e fora dela. Ressaltei que todo escritor revisa seus textos antes de publicá-los, e que chegava o momento dessa revisão ocorrer. Os alunos uniram as produções finais que fariam parte da coletânea. Praticamente todas foram selecionadas por eles. Somente um aluno, que tinha escrito dois textos, deixou de lado um deles:

-“Este aqui tá melhor.”

Segui os comentários enfatizando que a revisão seria feita em conjunto e que a regra seria não zombar das incorreções de nenhum colega; em grupo, poderíamos perceber todos os problemas ocorridos nas produções e resolvê-los. A cada produção lida para correção, examinávamos verso a verso, prestando atenção se algum problema ocorria. Nesse caso, eu o sinalizava, como no exemplo: *“Este poema está com problema no terceiro verso; quem consegue encontrá-lo?”* É interessante comentar que, muitas vezes, a questão era solucionada pelo próprio autor do texto.

Após o olhar atento do grupo no poema observado, era comum falas semelhantes ao exemplo a seguir:

-“Nossa, vacilei, aqui é com s.”;

-“Tá faltando letra nessa palavra.”

Foram raros os casos solucionados por mim. A maioria dos problemas ocorridos foi percebida pelos alunos. Minha intervenção era no sentido de dar pistas de localização, conforme exemplo acima. A ZDP, segundo Vygotsky (1988b), é aqui mais uma vez demonstrada: pelo diálogo, colaboração, experiência compartilhada e pistas fornecidas, a criança torna-se mais capaz de realizar tarefas e solucionar problemas.

É interessante observar que essa correção transformou-se em uma espécie de jogo de encontrar erros; estes eram, na maioria das vezes, e para surpresa minha, facilmente identificados. Os problemas mais freqüentes eram de trocas de fonemas e letras, assim como a supressão de letras. Quando a incorreção não era identificada, eu apontava a palavra a ser alterada, se a resposta certa não surgisse, eu sugeriria que o vocábulo fosse procurado no dicionário, para conferir sua grafia. Minha intervenção era necessária nessa procura. Com o dicionário em minhas mãos, explicava aos alunos a seqüência alfabética para a busca, até a palavra ser encontrada. Incorreções em relação a concordância verbal e nominal também ocorreram, estas mais difíceis de ser percebidas pelos alunos; nesse sentido, foi necessária uma intervenção maior, mas sempre por pistas, até que a resposta correta chegasse por algum aluno.

Vários alunos, na maioria das vezes os próprios autores das produções, sugeriam uma ou outra alteração nos versos ou palavras: rimas “que combinavam mais”, de acordo com suas palavras, assim como supressão ou acréscimo de versos.

Feita a correção, chegou o momento de digitar os textos e montar as coletâneas, o que foi feito e financiado por mim, com a ajuda da coordenação da escola. Consegui que vinte exemplares fossem montados e encadernados. Mas vale ressaltar que um projeto como este, realizado em aulas regulares, com a professora da classe, pode ser feito com a ajuda da Associação de Pais e Mestres e também, desde que bem planejado, com recursos advindos de festas organizadas pela escola, como por exemplo, a festa junina, que tem como um dos objetivos a arrecadação de fundos para atividades escolares.

Quando os exemplares ficaram prontos foi o momento de apresentá-los à escola, conforme comentários do item 4.4.5, a seguir.

Os textos com as marcas de correção encontram-se nos anexos desta pesquisa.

4.4.4.1 - A análise dos textos produzidos

As produções finais da 4ª RC D mostraram marcas do que foi trabalhado na SD, além das influências, inferências e identificações com os poemas lidos nos livros emprestados. De acordo com Bordini (1986, p. 63), nos poemas escritos para o público infantil, os aspectos fônicos surgem com frequência, pois “são responsáveis pela interação concreta entre texto e criança.” Nesse sentido, observa-se que os poetas que escrevem para crianças utilizam, predominantemente, aliterações, assonâncias, rimas internas e finais, onomatopéias e refrões. Dolz e Schneuwly (2004, p. 52), conforme descrito no capítulo 3 desta dissertação, indicam que as capacidades de linguagem trabalhadas em uma seqüência didática “evocam as aptidões requeridas do aluno para a produção de um gênero numa determinada situação de interação.” As produções comentadas a seguir apontam que, mediante a resolução da SD e leitura de vários poemas infantis, as crianças foram capazes de apropriar-se de alguns aspectos desse gênero e utilizá-los em seus textos. Conforme anunciado no início deste trabalho, não houve a pretensão de que essas crianças criassem textos literários, mas sim textos lúdicos, que contivessem elementos abordados no estudo do poema infantil. Conforme explica Bordini (1986, p. 55),

essa fala infantil nunca atingirá o nível de auto-consciência da linguagem que preside o discurso poético adulto, mas guardará algumas de suas características fundamentais: o jogo com as palavras, seja nas brincadeiras rimadas, na invenção de adivinhas ou de cantigas ritmadas que dão vazão à vitalidade típica do ser humano em início de jornada.

As produções da coletânea, conforme se pode observar nos anexos desta pesquisa, seguiram, em grande maioria, a influência da estrutura simples do poema em uma estrofe, característica comum dos poemas infantis. O uso das rimas não foi constante, mas muitos alunos empenharam-se em usá-las, conforme mostram trechos a seguir:

-“O amor rima com a dor”;

- “sair rima com cair”;

-“Qual a palavra que rima com nha? / Já sei! / A galinha” /;

- “no amor/ na dor/ na cor/ no elevador”;

- “fui procurar/ embaixo do mar/ só pra lhe dar”;

-“tem um ninho/ com um passarinho”.

O uso de metáforas e comparações, trabalhadas na SD e inferidas em outros poemas lidos, foi recurso freqüente:

-“Mãe é amar/ é saúde e saudade”;
-“O ar que eu respiro combina com amor”;
-“O amor que sinto por você é profundo como a represa”;
-“Alegria – minha família”;
-“Viver é sofrer”;
-“Amor é reunir a família”;
-“Flor que é linda igual à rosa/ que é linda igual a você”;
-“O ar que eu respiro/ é alegre como um grilo”.

A reiteração intuída foi bastante utilizada pelos alunos para reforçar a expressão de suas emoções:

-“que combina com o mar/ que combina com viver/ que combina com sofrer”;
-“Leidiane me lembra ciúmes/ Leidiane você é uma irmã linda/ Leidiane me lembra alegria”;
-“Estar com meu pai me dá alegria/ estar com meu pai me dá emoção/ estar com meu pai me dá felicidade”;
-“Amor é?/ Amor no coração/ Amor é?/ Amor com as pessoas/ Amor é? Amor é alegria”;
-“Flor que fica na árvore/ Flor que está na mão da moça/ Flor que a moça joga no ar”.

O lúdico no jogo som/ritmo foi utilizado pelas três autoras do texto *Nós três no céu sem parar*, a fim de expressar a alegria na brincadeira de pular e dançar:

-“A nuvem estaria dançando/ e pulando, pulando, pulando,/ sem parar.../ Eu queria, também queria estar lá,/ pulando, pulando, pulando,/ sem parar...”

Os efeitos visuais produzidos pelo texto com influência da poesia concreta, apreciada pelos alunos em suas leituras, assim como os efeitos da assonância, inspiraram o aluno no texto *Mãe*. A palavra “FÉ” é a forma central na folha e dentro dessa palavra estão os versos que enaltecem a figura materna. :

-“Mãe é amar/ é saúde e saudade/ é muita esperança/”

A assonância novamente foi recurso no trecho do texto abaixo:

-“A dor combina com amar/ que combina com o mar/”

Algumas paráfrases ocorreram. A inspiração, a partir do poema da questão 19, *Duas dúzias de coisinhas à-toa que deixam a gente feliz*, é um exemplo:

-“alegria – minha família/ a harmonia/ viajar/nadar/ meu cão/ jeitinho da minha irmã/...”

Ou ainda com o poema de Oswald de Andrade¹⁴, que está fixado na porta do armário da biblioteca da escola; lido e apreciado diariamente por tantas crianças:

-“Viver é sofrer/ é ser/ na dor/ na flor/ no beija-flor/ no elevador/ e no escorregador...”

No conteúdo dos textos produzidos, pôde-se observar as vivências e emoções que habitam cada criança da 4ª RC D: sentimentos, recados, homenagens, retratos de momentos.

A importância e o amor à família aparecem com frequência, como indicam os trechos de alguns textos:

-“mãe é amar”;

-“brincadeira de mãe e pai/ bala trazida pelo papai”;

-“Estar com meu pai me dá alegria”;

-“Amor é reunir a família”;

-“Leidiane, você é uma irmã linda”.

O sofrimento ligado à vida e ao amor também foram temas escolhidos com frequência:

-“A dor combina com amar/ que combina com sofrer”;

-“Rosa, não saia daí/ enquanto em viver/ aceite meu pedido de casamento”;

-“no jeito de amar/ e no jeito de ralar”;

¹⁴ In: ANDRADE, Oswald. *Poesias reunidas*, 1976, p. 184.

-“Você partiu meu coração”.

A observação e exaltação da natureza foi tema de poesia para as crianças da 4ª RC D:

-“No jardim/ tem um ninho/ com um passarinho/”;

-“Flor que fica na árvore/ flor que está na mão da moça/”;

-“O ar desce levemente no meu rosto”;

-“O ar que eu respiro/ tem que ser puro/”;

-“A violeta quando cresce/ Ai, que emoção/”;

-“que combina com o mar/”;

-“Rosa do meu jardim,/ a mais cheirosa que tem no meu jardim/”.

As emoções pela brincadeira também estiveram presentes:

-“pulando, pulando, pulando/ sem parar”;

-“Andar de minibugue é uma adrenalina só”;

-“Viajar, nadar, sorvete e doce de leite”;

-“no beija-flor/ e no escorregador/”.

Junto à percepção das características dos textos produzidos, é interessante refletir sobre as observações de Renda (2002, p.23-25): a criança percebe e apreende a realidade com sensibilidade e imaginação, daí a relevância em alimentar a atividade criadora, a partir da presença do texto literário. “Ao experimentar, explorar, manipular idéias, assim como liberar desejos, temores, a criança estará ampliando as esferas intelectual e emocional. Também para o desenvolvimento social e motor, a imaginação agrega situações e atividades.”

A linguagem é material para jogar, para sonhar, para rir, para acariciar, para virar e revirar. Desculpa a criança diante de uso bizarro, absurdo, acima do real da linguagem. Desbloqueia o imaginário e recria a fascinação primeira da palavra.”

(Held, J., 1980, p. 215, apud Renda, 2002, p. 23.)

4.4.5 - A 5ª etapa: A exposição das coletâneas de textos lúdicos para a escola

Em uma manhã, destinada a festas de encerramento do ano letivo nas salas de aula, organizamos - a 4ª RC D e eu - no pátio da escola, a apresentação das coletâneas e declamação dos textos. No dia anterior a essa festa, entreguei a encomenda já pronta para os alunos que ainda estavam freqüentando as aulas: suas coletâneas. A emoção e o sorriso tomaram conta dos semblantes dos alunos. Todos rapidamente começaram a folhear os livrinhos, a fim de encontrar suas produções. Exclamações como as que se seguem foram freqüentes :

-“Olha o meu aqui! Olha o desenho, ficou legal!;

-“Olha!”;

-“Olha aqui!, Vem ver!”;

-“Cadê o seu?”;

-“Vai ficar pra mim?”

Após explorarem com alegria suas produções, perguntei se alguém gostaria de ler seus textos. Expliquei que teríamos tempo para um treino para essa leitura em sala de aula. Poucos aceitaram a tarefa. A maioria pediu para que eu lesse seus escritos, pensando na valorização que minha entonação e clareza trariam à sua produção, suponho. Aqueles que se propuseram a ler, formaram um grupo de ensaio, lendo seus textos em voz alta, com a minha orientação, que consistiu em alertá-los para que lessem em voz alta, com ênfase nas entonações apontadas por mim em seus textos, na medida em que ensaiavam a leitura. Enquanto isso, o restante da turma ajeitava detalhes da confecção dos cartazes indicativos do evento, que ficariam no palco.

Já fizéramos um planejamento anterior das ações para a apresentação. Assim, no dia da festa, antes do horário marcado, enfeitamos o pátio, com cartazes de apresentação da festa de lançamento da “Coletânea de Textos Lúdicos da 4ª RC D”. Todos auxiliaram na decoração.

Duas salas de 5ª série foram convidadas para também declamarem poemas, além de textos de autoria de alunos dessas séries, conforme combinado com a professora dessas turmas.

O evento foi um sucesso. Primeiramente, apresentei para o público – 5ªs séries, professores, direção, coordenação e funcionários – o trabalho da 4ª RC D. Expus nossa trajetória desde o início do projeto até a confecção das coletâneas. Apresentei os autores e o título de seus poemas; assim a leitura em voz alta iniciou-se.

As primeiras três produções, declamadas pelos seus autores, foram muito aplaudidas e aclamadas pela platéia. Os outros textos, lidos por mim, também foram bem aplaudidos.

Após as leituras, foi o momento de declamações dos textos de alguns alunos das 5^{as} séries presentes. A professora dessas turmas fez as apresentações e os autores leram seus textos, com muitos aplausos.

A declamação e exposição das coletâneas de textos lúdicos foi um evento que causou bastante satisfação aos alunos produtores dos textos, pois puderam divulgar o trabalho realizado e sentir a aceitação e apreciação da comunidade escolar, ou seja, puderam assumir a posição de sujeitos-autores de suas produções, emissores de textos lúdicos divulgados para os colegas e professores de outras classes.

Três exemplares das coletâneas ficaram na biblioteca, para circulação. No mesmo dia da apresentação, todos esses exemplares foram emprestados para alunos de outras séries; outros fizeram reserva para que pudessem levá-los depois. Muitos selecionaram livros diversos de poesia para emprestá-los da biblioteca. Vários perguntaram se também poderiam produzir livros de poemas. Ficou a promessa de unirmos os professores para futuros projetos.

O trabalho com um gênero discursivo (Bakhtin, 2000), a partir de uma seqüência didática nos moldes propostos por Dolz e Schneuwly (2004), confirma a idéia central do interacionismo sócio-discursivo: “a ação constitui o resultado da apropriação, pelo organismo humano, das propriedades da atividade social mediada pela linguagem.” (Bronckart, 1999, p. 42), ou seja, os alunos da 4^a RC D realizaram uma ação discursiva: reconheceram um gênero, apropriaram-se dele, produziram textos e puderam expô-los e circulá-los socialmente. Confirmou-se assim, uma alternativa possível ao fim da exclusão social dessas crianças na escola.

4.5 - O relato de duas professoras

Ao terminar a aplicação do projeto, no ano de 2005, encerrei a pesquisa entrevistando a professora da 4^a RC D, que acompanhou de perto todo o trabalho desenvolvido. Nessa entrevista informal, com o uso de um gravador, meu objetivo foi colher suas impressões, sugestões e a narração das situações observadas em relação aos alunos durante o período de aplicação desta pesquisa.

A professora relatou-me que observou uma participação mais efetiva dos alunos nas suas aulas, assim como colaboração maior entre eles, no sentido de realização de tarefas mais complexas. Citou que uma postura consideravelmente mais segura dos alunos foi notada, e revelou-me um exemplo interessante ocorrido em uma

de suas aulas, durante o período de aplicação desta pesquisa: Em festa temática programada na escola sobre o meio ambiente, cada classe havia preparado um trabalho a ser apresentado no pátio, como jograis, músicas, poemas e outros. Para a 4ª RC D fora entregue pelos organizadores do evento um “rap do meio ambiente” já pronto, para ser cantado por alunos dessa classe. Ao levar esse texto à sala, a professora surpreendera-se com o protesto declarado por parte de alguns alunos, que quiseram modificar o texto, riscando algumas partes, acrescentando outras e criticando a falta de rimas. Por fim, o rap foi modificado e pôde ser apresentado por esses mesmos alunos no dia marcado, com bastante contentamento.

Nota-se, por esse relato, que a intervenção dos alunos apontou conhecimentos adquiridos: critérios de trabalho com a linguagem no uso poético, assim como reconhecimento da estrutura desse gênero. Ao alterarem o texto, esses estudantes puderam também demonstrar segurança, reivindicando conscientemente a legitimidade em suas participações como autores, sujeitos de suas produções.

A professora havia guardado o texto alterado pelos alunos e no dia desta entrevista, entregou-o a mim, que o incluí como anexo à presente dissertação.

É interessante observar que o aluno que liderou esse protesto em sala de aula, e tomou a iniciativa de modificar o “rap”, freqüentou a maioria dos encontros para a resolução da SD; opinou ativamente em todas as atividades orais, porém respondeu poucas questões por escrito e recusou-se a escrever seu texto para a coletânea. Em minha conversa com a professora, fiz uma reflexão a esse respeito: embora esse aluno resistisse à escrita, frente à ansiedade em não ter um bom desempenho, destacou-se em outras competências desenvolvidas, como o reconhecimento do texto poético, seu funcionamento e estrutura, assim como o protesto consciente em relação ao texto que lhe fora imposto. Demonstrou, com segurança, a percepção de que é possível tornar-se sujeito participativo nas interações sociais.

O exemplo citado pela professora relembra as observações de Peirce (1995, apud Moita Lopes, 2002, p. 36) no capítulo 1 deste trabalho: “Embora uma pessoa possa estar posicionada em um discurso específico, ela pode resistir a esta posição ou mesmo criar um contradiscurso que a coloque em uma posição de sujeito e não de marginal.”

Moita Lopes (op.cit. p. 55) completa essas observações, também lançadas no primeiro capítulo, de que em uma sociedade desigual, a transformação social por meio da educação lingüística pode colaborar para que identidades hegemônicas sejam criticadas consciente e discursivamente. Dessa maneira, os alunos podem compreender como suas identidades são construídas socialmente, assim como os

educadores que, conscientes desse processo, podem atuar sobremaneira nessa transformação social.

Vale ainda aqui ressaltar um outro relato importante: Ao longo de 2006, ano seguinte à aplicação deste projeto em sala de aula, pude manter o convívio com os alunos que foram da 4ª RC D e que permaneceram na escola, como freqüentadores da 5ª série. A professora de Português dessa série, já conhecedora dos alunos e do projeto aplicado, aceitou o convite que lhe fiz para uma entrevista, em outubro de 2006. Minha intenção era saber sobre os alunos vindos da 4ª RC D, agora freqüentadora da 5ª série.

A entrevista oral, feita com um gravador, norteou-se por perguntas sobre a postura atual dos alunos que foram da 4ª RC D; sobre o desempenho desses alunos; relacionamento com o grupo e professores; acompanhamento e participação em sala de aula; assim como o gosto pela leitura e especificamente pelo poema. A professora revelou-me que houve integração dessas crianças com o restante do grupo. Alguns alunos mantiveram-se agitados e agressivos, porém, ao longo do ano essa questão foi contornada.

A professora destacou a participação, nas atividades sugeridas em classe, de um de seus alunos considerado, segundo suas palavras, com “atraso maior no desenvolvimento da aprendizagem de leitura e escrita.” Afirmou que esse aluno, freqüentador no ano anterior da 4ª RC D, teve muitas faltas no início do ano, e pouco participava das atividades, porém ao longo do segundo semestre, progrediu consideravelmente: “seus textos tornaram-se mais coerentes e coesos, apesar de manter muita dificuldade na escrita.” Essa evolução foi sentida também em outros alunos que foram da 4ª RC D: *“Apesar de muitos problemas ortográficos persistirem, esses alunos foram desenvolvendo a capacidade de compreender, interpretar e produzir textos coerentes.”*

A evolução de outros alunos em relação ao desempenho em sala de aula perante a apropriação de novos conceitos, assim como o gosto acentuado pela leitura desses jovens estiveram presentes nos comentários da professora, que os comparou aos estudantes novatos, recém-chegados de outras escolas: *“Os alunos que chegaram não têm hábito de leitura. Uma aluna me disse que nunca tinha lido um livro. Falta vocabulário para esses alunos novos, não sabem o significado de muitas palavras já conhecidas dos alunos antigos.”*

Pode-se perceber aqui, a importância de um trabalho diferenciado com textos, como o projeto que foi relatado nesta dissertação.

A entrevista concluiu-se com a fala da professora em relação à poesia: *“Eles reconhecem bem os textos poéticos e comentam sobre os livros da biblioteca,*

principalmente de suas coletâneas de textos lúdicos, já conhecidas das turmas.” “Está sendo gratificante perceber a evolução dessas crianças.”

Confirma-se, pelo relato desta professora, assim como da professora da 4ª RC D e também pelas etapas descritas e analisadas neste capítulo, o progresso dos alunos que fizeram parte da sala de recuperação de ciclo, no sentido de tornarem-se integrados e perceberem-se mais aptos e seguros para freqüentar as séries seguintes. As habilidades em compreender, interpretar e produzir textos, indicadas pela professora da 5ª série, identificam a pertinência da proposta desenvolvida neste trabalho em relação ao ensino de textos, dentro de uma teoria de análise textual, considerando-se seus diferentes aspectos e evocando as aptidões do aluno para a apropriação e produção de gêneros em determinada situação de interação. Ou seja, este capítulo apontou uma alternativa possível e bem sucedida de trabalho na escola com a linguagem, vista como uma forma de ação, a partir do reconhecimento sistemático de um gênero e da consideração do aluno como sujeito de seu aprendizado, crítico e atuante, agente no meio em que vive.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo de meu percurso como professora e pesquisadora, pude avaliar, o quanto se faz necessário, ao longo de uma história profissional, refletir, repensar, descobrir, avaliar práticas pedagógicas como frutos de constantes interações.

A criação e a aplicação de um projeto bem sucedido foram possíveis a partir de uma sala de recuperação de ciclo com defasagens no aprendizado da língua, problemática e excluída lingüisticamente dentro da escola; dos gêneros discursivos e suas possibilidades de uso na escola, assim como de um rico material literário à disposição das crianças na biblioteca escolar.

Pelas considerações tecidas nesta dissertação, demonstrou-se que os objetivos propostos foram satisfatoriamente alcançados. Confirmou-se que, mediante um trabalho sistemático com um gênero discursivo e sua posterior produção escrita, é possível auxiliar significativamente os estudantes da sala de recuperação de ciclo a desenvolver habilidades que promovam recuperação em relação a defasagens em leitura e escrita, e assim, torná-los atuantes em seu aprendizado.

O gênero escolhido – o poema infantil – possibilitou a essas crianças vivências de contato aprofundado primeiramente consigo mesmas, pois foram trabalhadas e revividas memórias da mais tenra infância, com textos que exploraram o ritmo, a melodia, o lúdico, características semelhantes às cantigas infantis; enfim, suas emoções, seus sentimentos foram aflorados, pelo contato com a arte, com o belo, com o encantamento.

A partir dessa interiorização primeira, sucederam-se, por parte dos alunos, percepções mais claras para realizações possíveis. As chances de entender e opinar, de ter voz foram, aos poucos, tornando-se mais prováveis e, mediante o estudo e a aprendizagem, criaram-se impressões de descobrimento, identidade e prazer. A princípio timidamente, mas dia a dia aflorando, as respostas desses alunos tornaram-se mais fortes e seguras; o sentimento de participação, de interação, de completar saberes em conjunto tornou-se mais sólido. Foram vivências discursivas que, conforme estudado nesta pesquisa, nos constituem como seres sociais.

Com o estudo sistemático do gênero poema infantil, trabalhado em seu contexto de produção, em suas características discursivas e lingüísticas, assim como a realização de muitas leituras, os alunos puderam identificar-se com os poemas lidos, apreciá-los ou negá-los e, finalmente, produzir seus textos e vê-los em circulação na escola. Puderam lê-los em voz alta para além das paredes da sala de aula, e serem ouvidos por muitos, que por momentos quiseram estar ali em seus lugares. Possibilitou-se, assim, a esses alunos, o desenvolvimento da consciência crítica de

ação no mundo por meio da linguagem em sala de aula e em outros contextos, ou seja, pôde-se perceber a educação lingüística como um instrumento para a compreensão dos alunos de como suas identidades são construídas e como estes podem se constituir como sujeitos.

A partir do que foi abordado nesta pesquisa, aponta-se um caminho que possibilita ao aluno o acesso ao conhecimento crítico, assim como a experiência de entretenimento, prazer e diálogo com a leitura.

O trabalho não termina aqui: como disse o poeta, “um galo sozinho não tece uma manhã.” Espero que esta pesquisa-ação fomente novas idéias para lingüistas aplicados, educadores e professores, a fim de que a consciência crítica do estudo da linguagem promova nos meios educacionais um aprendizado mais efetivo, assim como relações mais simétricas, ouvindo-se a voz do aluno na construção de seu saber e de sua identidade.

Fecho estas considerações finais com um exemplo vivo do que foi abordado ao longo desta dissertação, pelo diálogo e intervenção da aluna no metapoema de Oswald de Andrade:

*Há poesia
Na dor
Na flor
No beija-flor
No elevador
✓ **No escorregador***

Oswald de Andrade ¹⁵

¹⁵ In: ANDRADE, Oswald. *Poesias reunidas*, 1976, p. 184. (A aluna acrescentou um último verso a esse poema, que está fixado no mural da biblioteca da escola, citada neste trabalho.)

REFERÊNCIAS

AMORA, Antônio S. *Introdução à teoria literária*. São Paulo: Cultrix, 2004.

_____. *Teoria da literatura*. São Paulo: Editora Clássico-Científica, 1973.

BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

BORATINO, Fátima C. A.; FERREIRA, Magali R. e MARTINS, Silvana De V. *O conto como proposta de motivação de leitura na escola estadual*. Taubaté: Trabalho de Conclusão do Curso de Especialização em Leitura e Produção de Textos – UNITAU, 2003.

BORDINI, Maria da Glória. *Poesia infantil*. São Paulo: Ática, 1991.

BRANDÃO, Helena N. e MICHELETTI, Guaraciaba. *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. O poema, um texto marginalizado. In: BRANDÃO e MICHELETTI, G. (coord.) *Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos*. São Paulo: Cortez, 2001, (p. 143-166).

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília: Lei nº 9394 de 20/12/1996.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: primeiro e segundo ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa*. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BROCCHETTO, Flávia e PETRY, Neiva Senaide. *Entre a ilustração e a palavra: buscando pontos de ancoragem*. Rio Grande do Sul, 2003.

http://www.ucm.es/info/especulo/numero26/ima_infa.html , visitado em 30/01/2007.

BRONCKART, Jean-Paul. *Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano*. Campinas, SP: Mercado de letras, 2006.

_____. *Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo*. São Paulo: EDUC, 1999.

CADEMARTORI, Ligia. *O que é literatura infantil?* São Paulo: Brasiliense, 1987. (Coleção Primeiros Passos – 163).

CAMARGO, Luís. *A poesia infantil no Brasil*. Palestra ministrada no LAIS – Instituto Latino-americano. Universidade de Estocolmo, 1999.
<http://www.blocosonline.com.br/literatura/prosa/artigos/art021.htm>, visitado em 30/01/2007.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

COELHO, Neli N. *Literatura: Arte, conhecimento e vida*. São Paulo: Petrópolis, 2000.

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

_____. *A literatura infantil*. São Paulo: Quíron, 1984, 3. ed.

COSCARELLI, Carla V. *Livro de receitas para o professor de Português: atividades para a sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia L. *O gênero quarta-capa no ensino de Inglês*. In: Dionísio, A.P., Machado, A.R. e Bezerra, M.A. (org.). *Gêneros textuais & ensino*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. (p.95-106)

DAMIANOVIC, Maria Cristina. *O ensino baseado na noção de gêneros: um instrumento para agir no mundo*. In: DAMIANOVIC, M.C. (org.). *O português dentro de uma visão crítica: uma possibilidade a partir de resenhas*. São Paulo: Casa do Novo Autor Editora, 2006. (p.12-22)

_____. *O lingüista aplicado: de um aplicador de saberes a um ativista político*. *Linguagem & Ensino*, Vol. 8, nº 2, 2005. (p.181-196)

DERDYK, Edith. *Formas de pensar o desenho*. São Paulo: Scipione, 1994.

DOLZ, Joaquim. et al. *Seqüências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento*. In: SCHNEUWLY B. e DOLZ, J. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (p. 95-128)

ELIOT, Thomas S. *De poesia e poetas*. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FISCHER, Ernest. *A necessidade da arte*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2002.

FREITAS, Maria Teresa. de A. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação: um intertexto*. São Paulo: Ática, 2003.

GEBARA, Ana Elvira.L. *A poesia na escola: leitura e análise de poesia para crianças*. São Paulo: Cortez, 2002.

GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons e ritmos*. São Paulo: Ática, 2003.

LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G. *O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos*. In: LOPES-ROSSI, M.A.G. (org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté-SP: Cabral Editora e Livraria Universitária, 2002. (p. 19-40)

LOUSADA, Eliane. *O texto como produção social: diferentes gêneros textuais e utilizações possíveis no ensino e aprendizagem de LE*. No prelo, 2005.

MENEZES, Ebenezer T. de; SANTOS, Thaís H. dos. *Progressão continuada (verbete)*. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil*. São Paulo: Midiamix Editora, 2001.

http://www.educabrasil.com.br/eb/dic/dicionario.asp_id=68 , visitado em 12/7/2006.

MENEZES, Sônia M. S. *Poesia e infância*. Revista da UFG, V. 5, nº 2, dez. 2003. www.proec.ufg.br/revista_ufg/infancia/D_poesia.html, visitado em 15/8/2006.

MICHELETTI, Guaraciaba; PERES, Letícia P. de F. e GEBARA, Ana Elvira L. *Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no/do poema*. In: *Leitura e construção do real – o lugar da poesia e da ficção*. São Paulo: Cortez, 2001, (p.21-31)

MOITA LOPES, Luiz Paulo. *Oficina de lingüística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. *Identidades fragmentadas: a construção discursiva de raça, gênero e sexualidade em sala de aula*. Campinas; Mercado de Letras, 2002.

OLIVEIRA, Marta K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PROENÇA FILHO, Domício. *Estilo de época na literatura “através de textos comentados”*. São Paulo: Ática, 2002.

REGO, Teresa C. *Vygotsky: Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

RENDA, Vera Lúcia B de S. *As vozes poéticas da infância: A poesia infantil contemporânea em diálogo multicultural com o Modernismo*. São Paulo: Tese de Doutorado – USP, 2002.

RESENDE, V. M. *Literatura infantil & juvenil – Vivências de leitura e expressão criadora*. São Paulo: Saraiva, 1993.

ROJO, Roxane H. R. *Contribuições do pensamento de Vygotsky para a pesquisa (em LA) hoje*. LAEL – PUC SP. Palestra ministrada em 28/11/1996.

_____ e CORDEIRO, Gláís S. *Apresentação: gêneros orais e escritos como objetos de ensino: modo de pensar, modo de fazer*. In: SCHNEUWLY, Bernard e DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. (p. 7-18)

SÃO PAULO. *Deliberação CEE nº 9/97*. Conselho Estadual de Educação. São Paulo, 1997.

_____. *Ensinar pra valer! Módulos 1 a 4 e Módulo de Avaliação*. Secretária do Estado de São Paulo. Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE). São Paulo, 1998.

_____. *Reorganização da Trajetória Escolar no Ensino Fundamental – Classes de Aceleração – Proposta Pedagógica Curricular*. Secretaria do Estado da Educação. São Paulo, 1996.

SCHNEUWLY, Bernard. & DOLZ, Joaquim. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras, 2004.

VIGOTSKY, Lev S. *Pensamento e Linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (a).

_____. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1998 (b).

ZILBERMAN, Regina e LAJOLO, Marisa. *Um Brasil para crianças – Para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos*. São Paulo: Global, 1986.

Livros de poesia infantil e material didático de apoio para a construção da SD

ABREU, Casemiro de. et.al. *Poemas do mar*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003. Coleção Literatura em minha casa; v.1. Poesia.

_____. et al. *Poesia das crianças*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2003. Coleção Literatura em minha casa; v. 1. Poesia.

ALVES, Castro et al. *Nossos poetas clássicos*. Rio de Janeiro: Agir, 2003. Coleção Literatura em minha casa; v. 1. Poesia.

ANDRADE, Carlos D. de. *Rick e a girafa*. São Paulo: Ática, 2002. Coleção Para gostar de ler júnior v. 3.

_____. *Simplesmente Drummond*. Rio de Janeiro: Record, 2002. Coleção Literatura em minha casa; v. 1. Poesia.

_____ et al. *Cinco estrelas*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001. Coleção Literatura em minha casa; v.1. Poesia.

ANDRADE, Oswald. *Poesias reunidas*. São Paulo: Círculo do Livro, 1976.

BARROS, Manoel de. *Memórias inventadas para crianças*. São Paulo: Planeta, 2006.

_____. *Livro sobre nada*. Rio de Janeiro: Record, 1998.

CAPPARELLI, Sérgio et al. *Toda criança do mundo*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. Coleção Literatura em minha casa; v. 1. Poesia.

CUNHA, Leo et al. *Poesia quando nasce*. São Paulo: Melhoramentos, 2003. Coleção Literatura em minha casa; v.1. Poesia.

_____. *XXIII!!*. São Paulo : Paulinas, 2003.

DIAS, Gonçalves et al. *Poemas que contam a História*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002. – Coleção Literatura em minha casa; v. 1. Poesia.

FARACO & MOURA. *Linguagem nova*. São Paulo: Ática, 2001. 5ª série.

FERNANDES, Millôr et.al. *Poesia fora da estante: para crianças*. Porto Alegre: L&PM, 2003. Coleção Literatura em minha casa; v.1. Poesia.

FERREIRA, Aurélio B. de H. *Mini Aurélio Escolar*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. 4.ed.

JOSÉ, Elias et al. *Palavras de encantamento*. São Paulo: Moderna, 2001. – Coleção Literatura em minha casa; v. 1. Poesia.

LISBOA, Henriqueta et al. *Palavra de poeta*. São Paulo: Ática, 2001. Coleção Literatura em minha casa; v. 1. Poesia.

LUFT, Celso P. *Mini dicionário Luft*. São Paulo. Ática/Scipione, 1991.

MASSI, Augusto et al. *Fazedores de amanhecer*. São Paulo: Salamanca, 2003. Coleção Literatura em minha casa; v. 1. Poesia.

MEIRELES, Cecília et al. *Caminho da poesia*. São Paulo: Global, 2003. Coleção Literatura em minha casa; v. 1. Poesia.

_____ et al. *Meus primeiros versos*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001. Coleção Literatura em minha casa; v.1. Poesia.

_____. *Ou isto ou aquilo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1987.

_____. et al. *Pé de poesia*. São Paulo: Global, 2002. Coleção Literatura em minha casa; v. 1. Poesia.

_____. et al. *Varal de poesia*. São Paulo: Ática, 2002. Coleção Literatura em minha casa; v.1. Poesia.

MELO NETO, João C. *Novas seletas*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2002.

MELLO, Thiago de et al. *A poesia dos bichos*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. Coleção Literatura em minha casa; v. 1. Poesia.

MORAES, Vinicius de. *A arca de Noé*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 1991. – Coleção Literatura em minha casa; v.1. Poesia.

MORICONI, Italo. (organizador). *Os cem melhores poemas brasileiros do século*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

MURALHA, Sidónio. et al. *Tem gato na tuba e outros poemas*. São Paulo: Martins Fontes, 2002. Coleção Literatura em minha casa; v.1. Poesia.

MURRAY, Roseana. *A bailarina e outros poemas*. São Paulo: FTD, 2001. Coleção Literatura em minha casa; v. 1. Poesia.

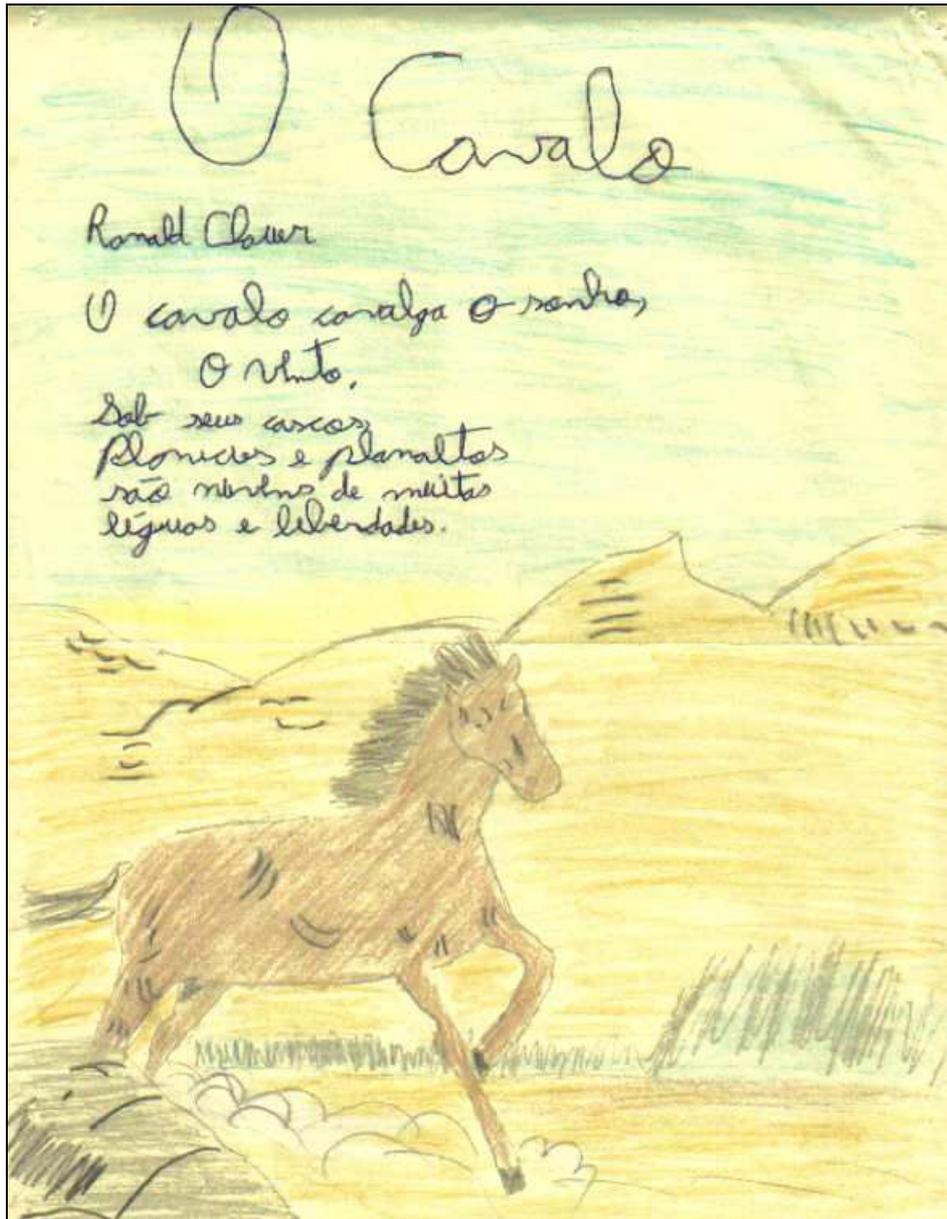
PAES, José Paulo. et al. *Um poema puxa o outro*. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2002. Coleção Literatura em minha casa; v.1. Poesia.

ROTH, Otávio. *Duas dúzias de coisinhas à-toa que deixam a gente feliz*. São Paulo: Ática, 1996.

SANTOS, G.M.G. *Dicionário júnior da Língua Portuguesa*. São Paulo, FTD: 2001, 2.ed.

SOUZA, Ângela L. et al. *Gotas de poesia*. São Paulo: Moderna, 2003. Coleção Literatura em minha casa; v.1. Poesia.

ANEXOS



Anexo A

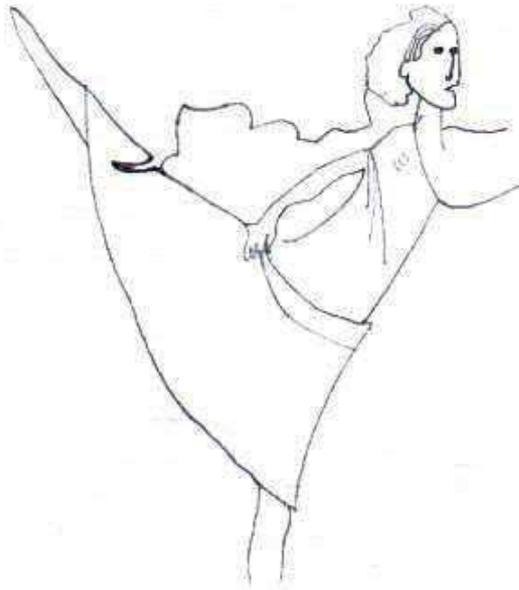
Poema escolhido para varal poético (1/2)

A bailarina

autora: Rosana
Murray

A bailarina,
como frágil lamparina,
como pequeno calor,
faz do ar sua casa,
sua estrada pontilhada
de água.

Entre uma estrela e outra
a bailarina descansa.
Ali onde os humanos
não podem ir,
são os que, os loucos
e os que saltam
que com um desejo
se constroem um planeta.



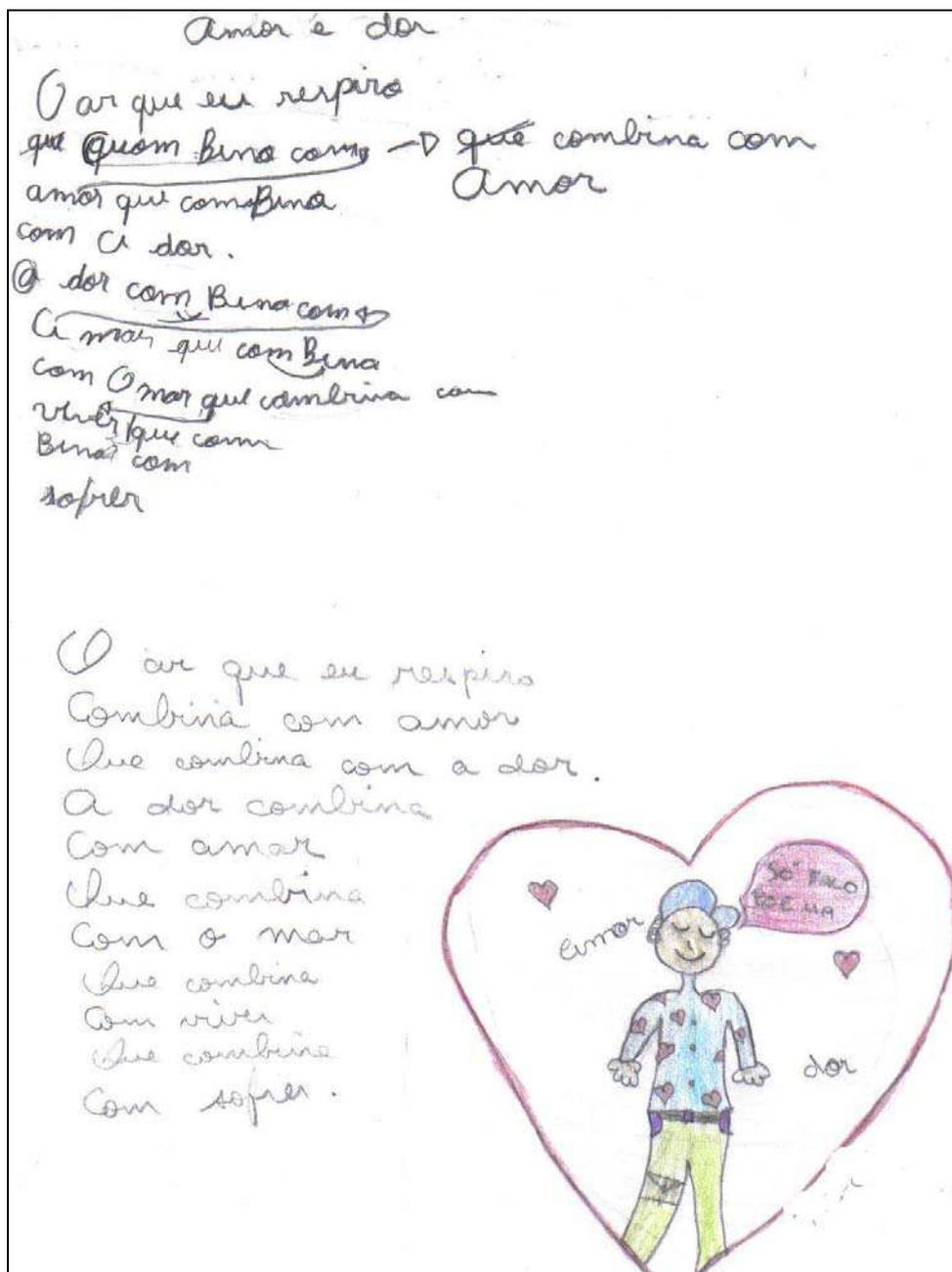
Anexo A

Poema escolhido para varal poético (2/2)



Anexo B

Produção final com correção (1/18)



Anexo B

Produção final com correção – Ilustração feita por outro aluno (2/18)

O meu amor profundo

O amor que sinto por você
é profundo como a represa.

Você é a ^{rosa} rosa do meu jardim
e vou regar com a água da represa
minha rosa florescente
minha florescente

Mas nem uma ponte que parta
nos nos separe
o nosso amor profundo
Iguar ^{igual} a represa
profundo

O amor que sinto por você
é profundo como a represa.

Você é uma rosa do meu jardim
E vou regar com a água da represa
minha rosa florescente

Mas nem uma ponte que parta
nos nos separe
o nosso amor profundo
Iguar a represa



Anexo B

Produção final com correção (3/18)

Rosa

Rosa do meu jardim
 A ^{mais} ~~na~~ cheirosa que tem no meu jardim
 Rosa não saia daí eu quero ficar ^{sempre} ~~sem~~
 per^{Enquanto} ~~que~~ eu viver para sempre aceite aceite
 o ^{meu} ~~pedido~~ de casamento ^{minha} ~~amor~~ amado te
 amo.
 Beijos de seu amado.

Rosa do meu jardim
 A mais cheirosa que tem no meu jardim
 Rosa, não saia daí
 Enquanto eu viver
 Aceite o meu pedido de casamento.
 Te amo,
 Beijos do seu amado



Anexo B

Produção final com correção (4/18)

Leidiane

Leidiane me lembra ciúmes
 Leidiane você é uma irmã linda
 Leidiane me lembra alegria
 Leidiane você está no meu coração. → coração

Te amo e não vai sair do meu
 coração → coração
 vou te proteger até que crescer
 case e fique feliz.

Leidiane me lembra ciúmes
 Leidiane, você é uma irmã linda
 Leidiane me lembra alegria
 Leidiane, você está no meu coração.

Te amo
 E você não vai sair do meu coração
 Vou te proteger até que crescer,
 Case e fique feliz.



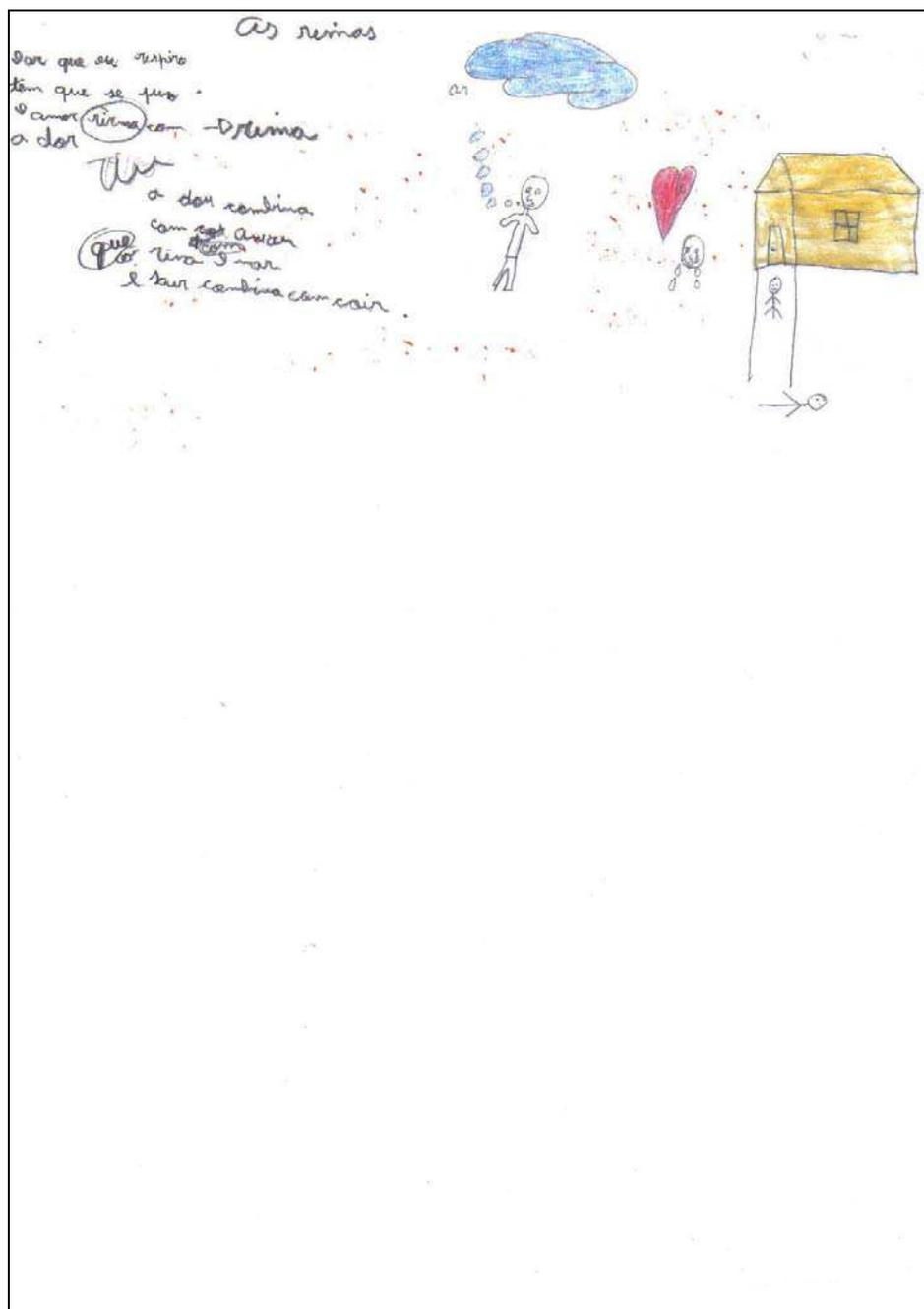
Anexo B

Produção final com correção (5/18)



Anexo B

Produção final com correção (6/18)



Anexo B

Produção final com correção (8/18)



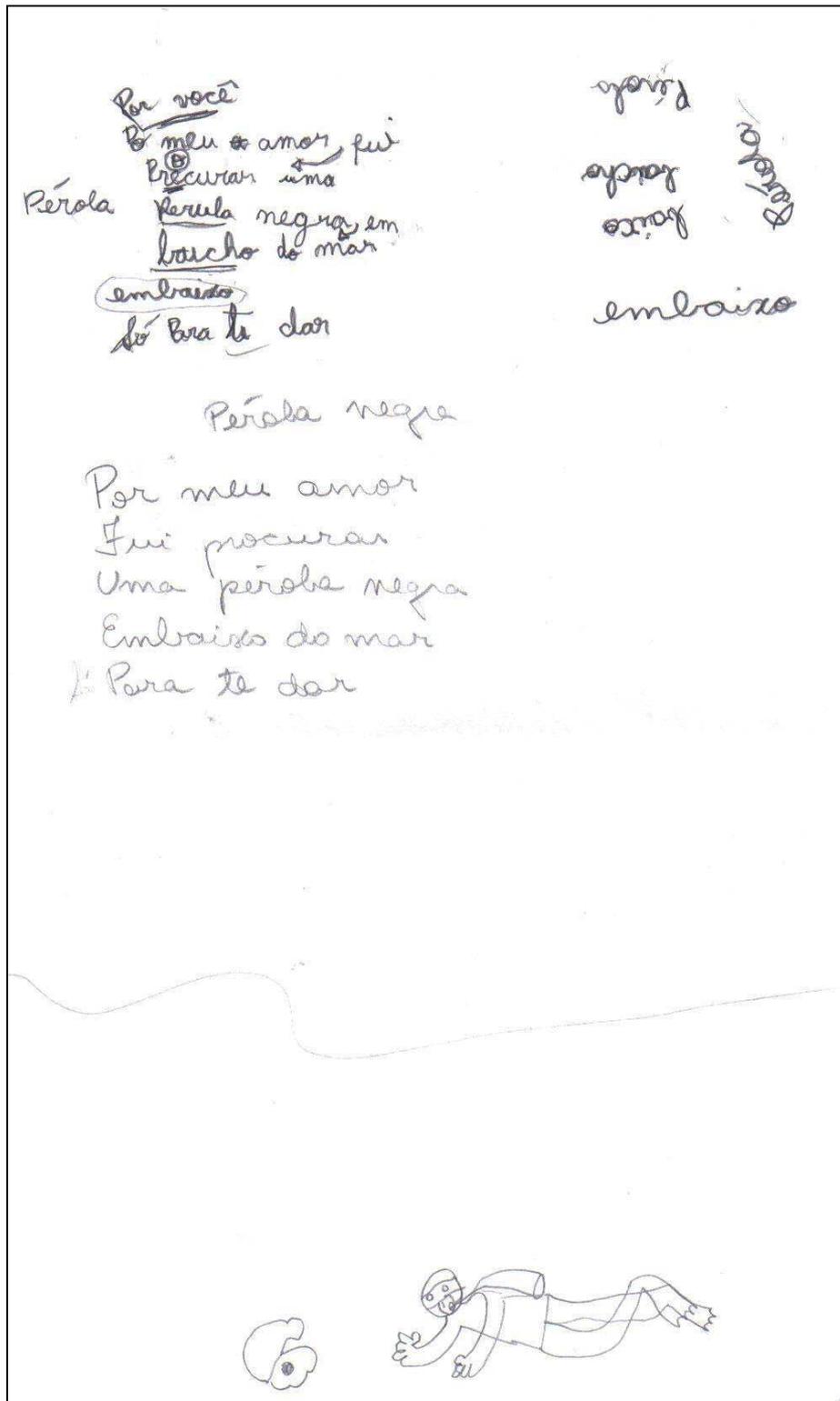
Anexo B

Produção final com correção (9/18)



Anexo B

Produção final com correção (10/18)



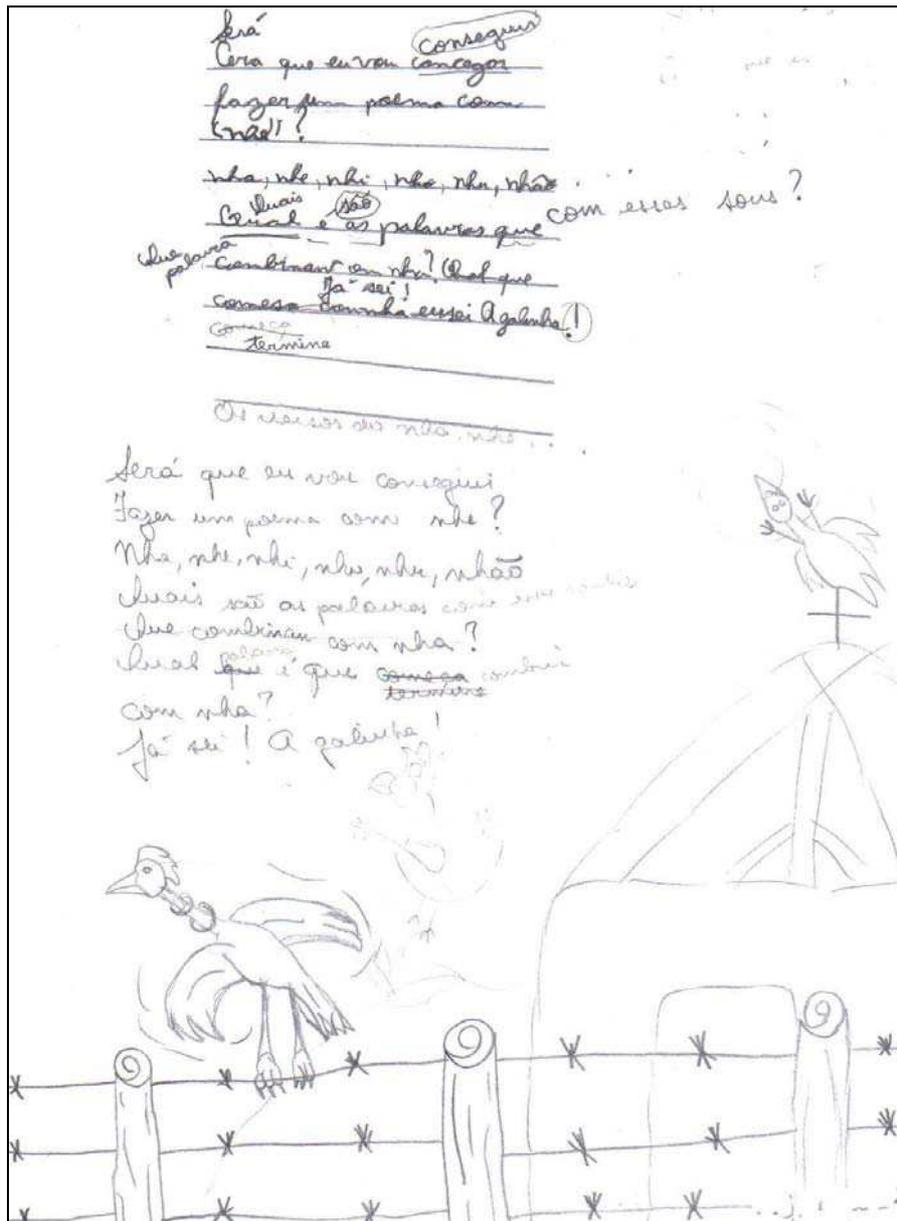
Anexo B

Produção final com correção (11/18)



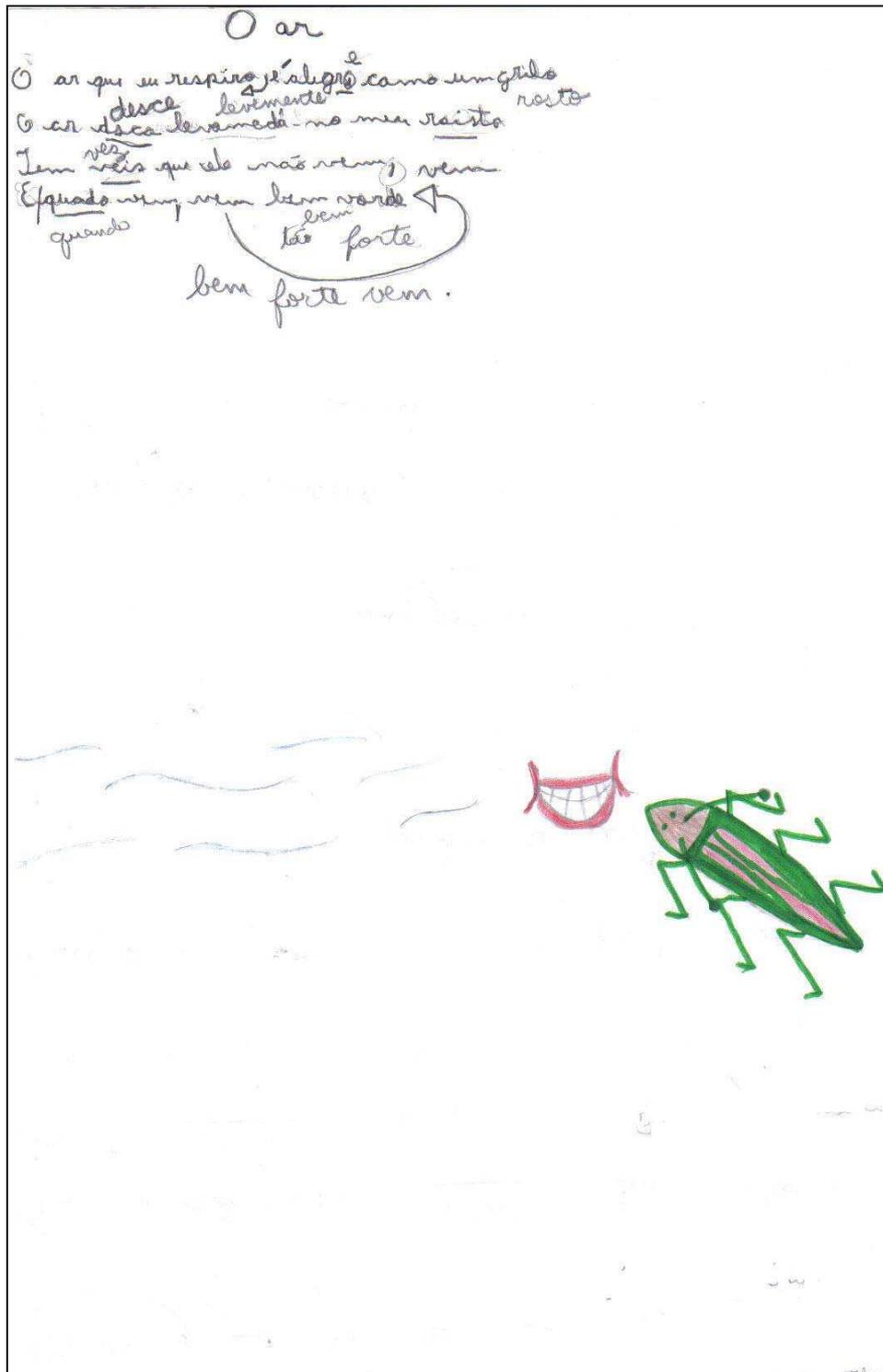
Anexo B

Produção final com correção (13/18)



Anexo B

Produção final com correção (15/18)



Anexo B

Produção final com correção – Ilustração feita por outro aluno (16/18)



Anexo B

Produção final com correção (17/18)



TEXTOS LÚDICOS

A poesia de uma 4ª série

Nomes dos alunos

1

2

3

4

5

6

7

8

9

10

11

12

13

14



Profa Silvana De Vitta Martins (organizadora)

Anexo C

Coletânea de textos lúdicos – capa

SUMÁRIO

<i>Apresentação</i>	1
<i>Fé</i>	2
<i>Amor e dor</i>	3
<i>Amor profundo</i>	4
<i>Rosa</i>	5
<i>Leidiane</i>	6
<i>Alegria</i>	7
<i>Sofrer</i>	8
<i>As rimas</i>	9
<i>Estar com meu pai</i>	10
<i>Amor é tudo que vem do coração</i>	11
<i>Pérola negra</i>	12
<i>Poeminhas de amor</i>	13
<i>Passarinhos no jardim</i>	15
<i>Flor</i>	16
<i>Os versos do nhá, nhe ...</i>	17
<i>O ar</i>	18
<i>Adrenalina</i>	19
<i>Nós três no céu sem parar</i>	20

Anexo C

Coletânea de textos lúdicos – Sumário

Apresentação

Os textos desta coletânea foram elaborados durante o ano de 2005, pela 4ª D, da E.E. _____ - São José dos Campos - SP, como parte do meu projeto de pesquisa de dissertação de mestrado.

Aqui está um pedacinho do que habita o coração de cada aluno dessa série: emoções, recados, homenagens, retratos de momentos - colhidos a partir das leituras de muitos poemas, comentários, análises, conversas, desenhos, trocas de idéias, enfim, um estudo aprofundado e também divertido deste gênero que encanta: o poema infantil.

Para mim, foi uma alegria participar deste projeto, que tanto aprendizado me causou!

Agradeço, de coração, a Daniele Cristina Moraes, professora dessa sala, por permitir que este trabalho fosse realizado em suas aulas, por seu apoio e sua colaboração.

Agradeço também a todos os alunos da 4ª D, por aceitarem participar deste projeto com empenho e dedicação, por eu poder conhecê-los e compartilhar experiências, por todo carinho que recebi.

Boa leitura!

Profa Silvana De Vitta Martins



2

Anexo C

Coletânea de textos lúdicos – Aluno 1

Amor e dor

*O ar que eu respiro
combina com amor,
que combina com a dor.
A dor combina com amar,
que combina com o mar,
que combina com viver,
que combina com sofrer.*

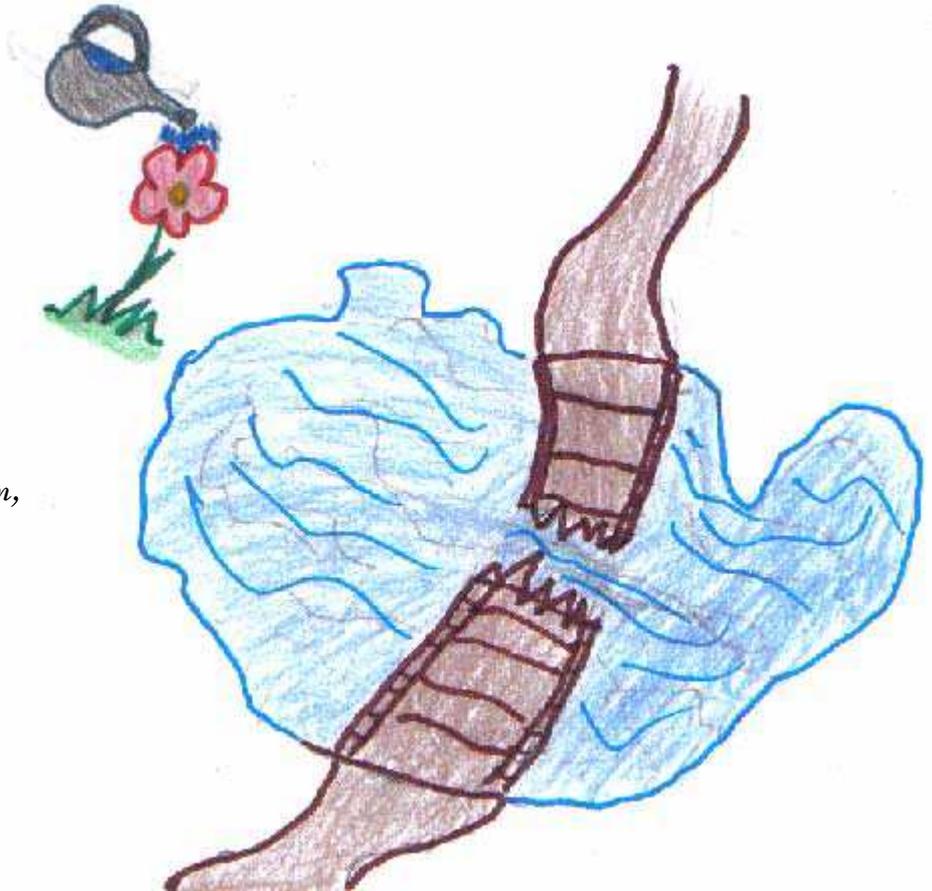


Amor profundo

*O amor que sinto por você
é profundo como a represa.*

*Você é a rosa do meu jardim,
minha rosa florescente,
que vou regar
com água da represa.*

*Nem uma ponte que parta
nos separa,
o nosso amor é profundo
igual à represa.*



Rosa

*Rosa do meu jardim,
a mais cheirosa que tem no meu jardim.*

*Rosa, não saia daí
enquanto eu viver!*

Aceite o meu pedido de casamento!

Te amo,

Beijos do seu amado.



*Leidiane**Leidiane me lembra ciúmes.**Leidiane você é uma irmã linda.**Leidiane me lembra alegria.**Leidiane você está no meu coração.**Te amo.**Você não vai sair do meu coração.**Vou te proteger até que cresça,
case e fique feliz.*

Alegria

Minha família

A harmonia

Viajar

Nadar

Sorvete e doce de leite

Meu cão

Jeitinho da minha irmã

A violeta quando cresce

Ai, que emoção

Assistir “Rebelde” e “Malhação”

Intervalo da escola

Comidinha gostosa

Brincadeira de mãe e pai

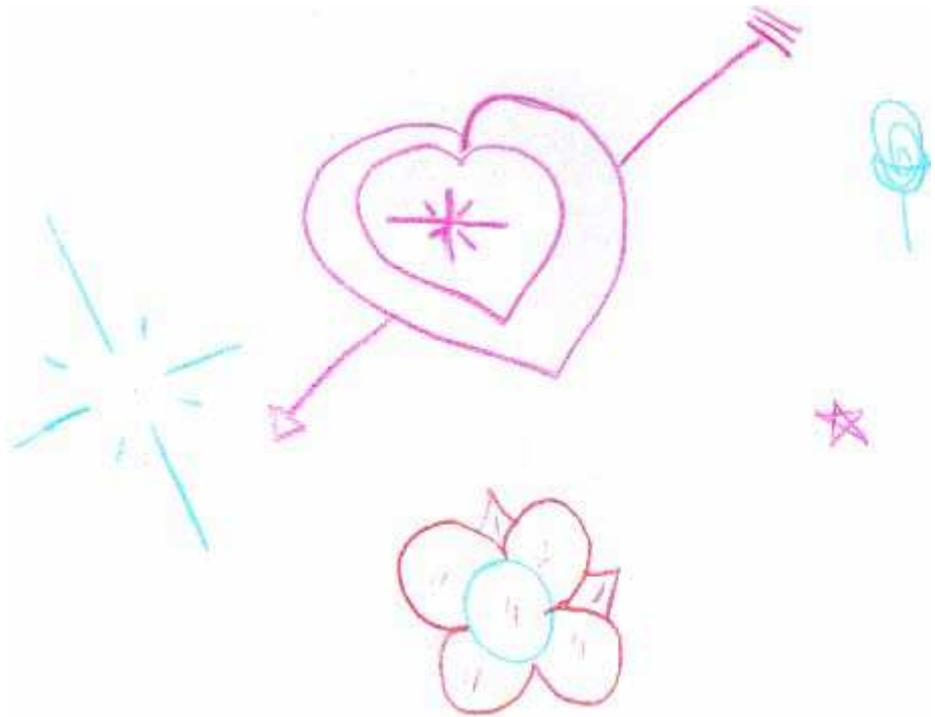
Bala trazida pelo papai



Sofrer

*Viver
é sofrer,
é ser
na dor,
na flor,
no beija-flor
e no escorregador...*

*no amor,
na dor,
na cor
no jeito de amar
e no jeito de ralar.*



As rimas

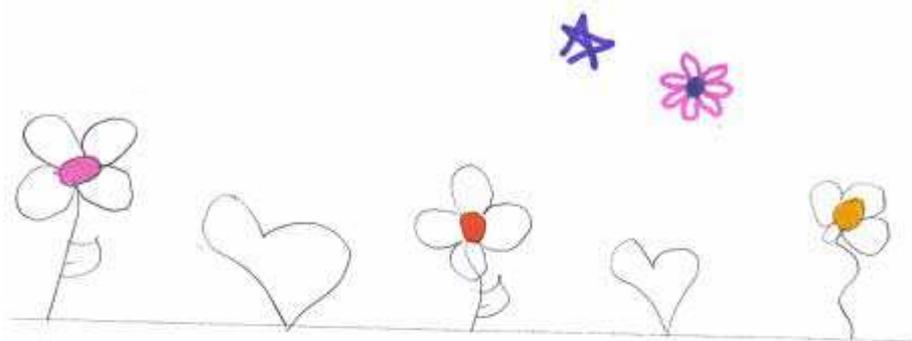
*O ar que eu respiro
tem que ser puro.*

*O amor rima com
a dor.*

*A dor rima com
a cor,
que rima com o mar
e sair rima com cair.*



Estar com meu pai



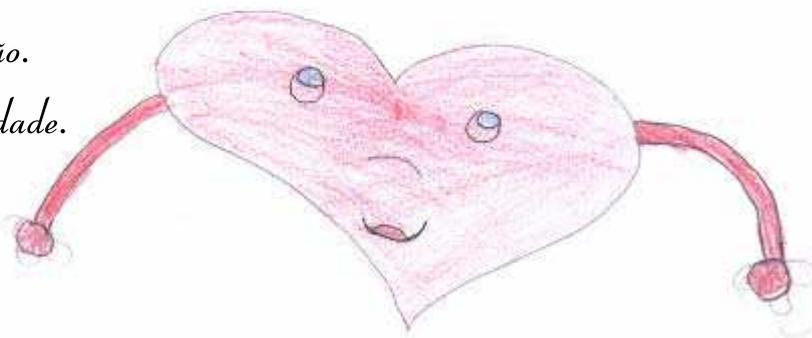
Estar com meu pai me dá alegria.

Estar com meu pai me dá emoção.

Estar com meu pai me dá felicidade.

Estar com meu pai me dá amor,

alegria no coração.



Amor é tudo que vem do coração

Amor é?

Amor no coração.

Amor é?

Amor com as pessoas.

Amor é?

Amor é alegria.

Amor é?

Amor é esperança.

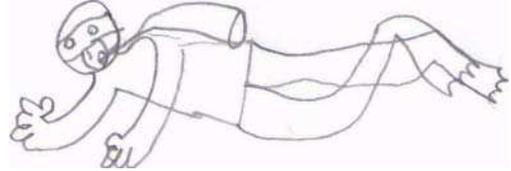
Amor é?

Amor é reunir a família.



Pérola negra

*Por você, meu amor
fui procurar
uma pérola negra,
embaixo do mar,
só pra lhe dar.*



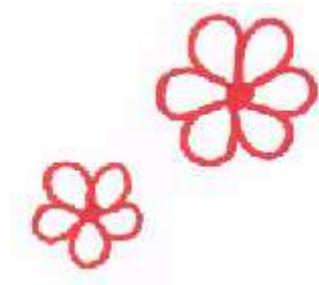
Poeminhas de amor

*Você partiu meu coração
Agora quer voltar atrás...
Me deixe na minha solidão,
Porque não te amo mais.*

.....

*O amor é uma cesta
Carregada por duas bestas.*

.....

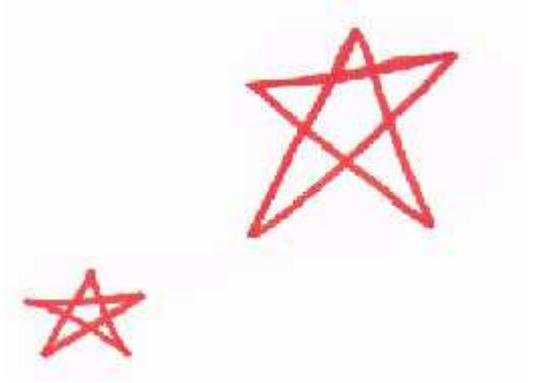


.....

*Para mim, a cor rosa significa o amor,
a amarela a paixão,
a preta o sofrimento...
E a vermelha?
significa o coração?*

.....

*Cada flor que vejo estou pensando,
Cada minuto que passa estou amando.*



Passarinho no jardim

*No jardim
Tem um ninho
com um passarinho
e uma flor do lado.
Fiquei toda feliz!*



Flor



*Flor que fica na árvore.
Flor que está na mão da moça.
Flor que a moça joga no ar.
Flor que é linda igual à rosa
e que é linda igual a você.*



Os versos do nhá, nhe ...

Será que eu vou conseguir

Fazer um poema com nhe?

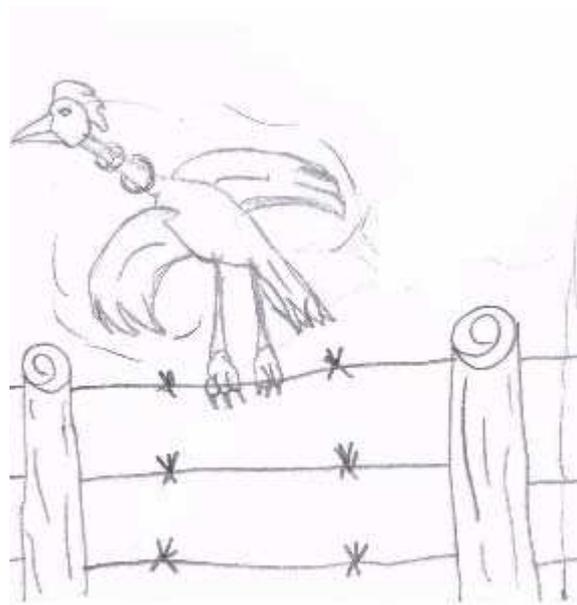
Nhá, nhe, nhi, nho, nhu, nhão...

Quais são as palavras com esses sons?

Que palavra é que combina com nhá?

Já sei!

A galinha!



O ar

*O ar que eu respiro
É alegre como um grilo.
O ar desce levemente no meu rosto,
Tem vez que ele não vem,
E quando vem, bem forte vem.*



Adrenalina

*Andar de minibugue
É como andar num carro
turbinado...
É uma adrenalina só!*



Nós três no céu sem parar

Lá no céu eu queria estar.

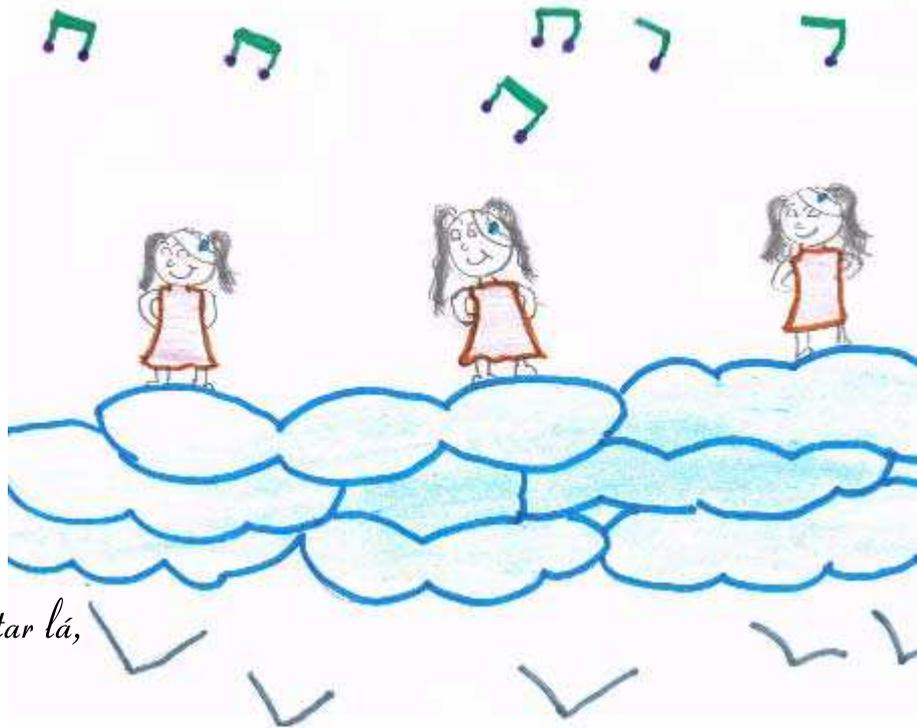
*Acho que lá teria música
para o sol dançar*

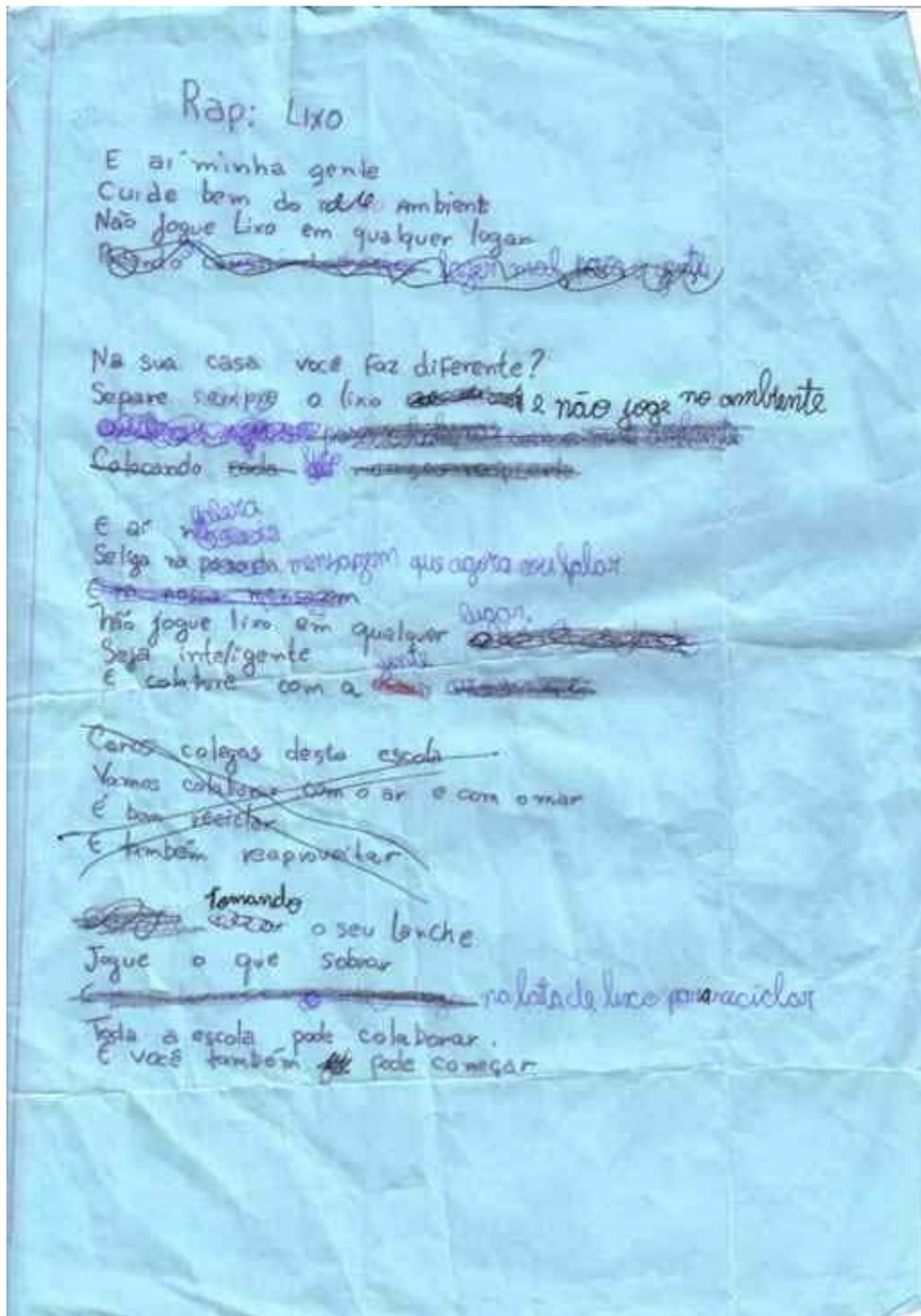
sem parar...

*A nuvem estaria dançando e
pulando, pulando, pulando,
sem parar...*

*Eu queria, também queria estar lá,
pulando, pulando, pulando,*

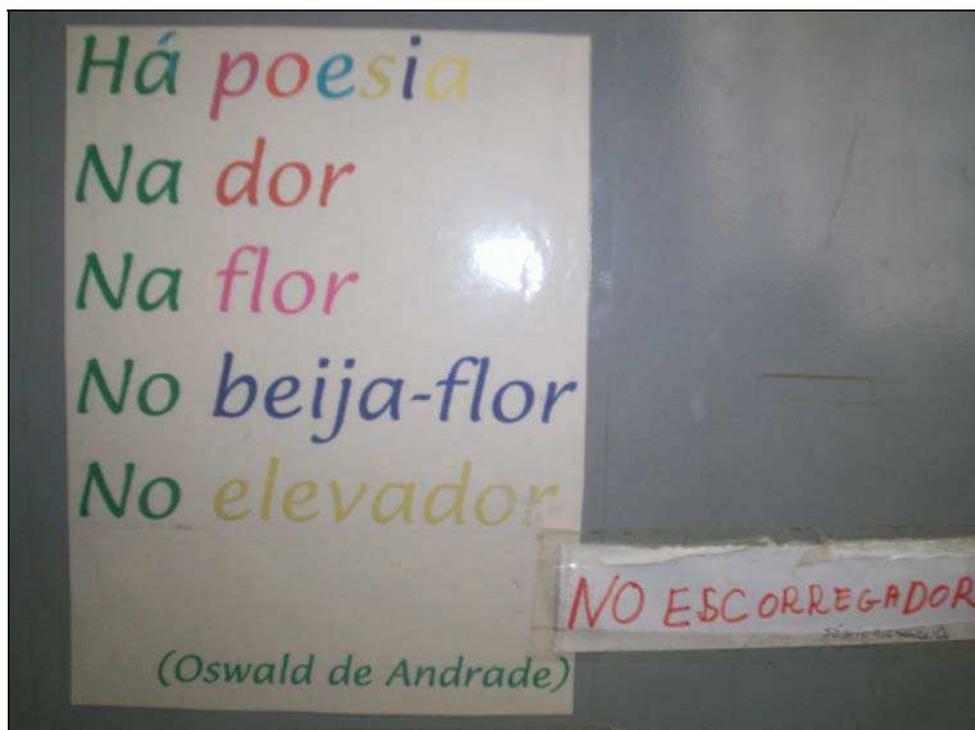
Sem parar...





Anexo D

Texto modificado por aluno da 4ª RC D



Anexo F

Poema fixado na porta do armário da biblioteca, com um verso acrescentado por uma aluna



Universidade de Taubaté
Autarquia Municipal de Regime Especial
Reconhecida pelo Dec. Fed. Nº 78 924/76
Recredenciada pela portaria CEE/GP nº 30/03
CNPJ 45.176.153/0001-22

Reitoria
Rua 4 de Março, 432, Centro, Taubaté-SP, 12020-270
tel.: (12) 225 4100 fax: (12) 232 7660 www.unitau.br reitoria@unitau.br

PRPPG - Pró-reitoria de Pesquisa e Pós-graduação
Comitê de Ética em Pesquisa
Rua Visconde do Rio Branco, 210, Centro, Taubaté-SP, 12020-040
tel.: (12)225 4217 225 4143 fax: (12)232 2947 edwiges@unitau.br

DECLARAÇÃO

Protocolo CEP/UNITAU nº 445/05 (Esse número de registro deverá ser citado pelo pesquisador nas correspondências referentes a este projeto)

Projeto de Pesquisa: *Proposta de leitura e produção escrita do gênero poema para alunos da chamada sala de recuperação de ciclo*

Pesquisador(a) Responsável: Silvana de Vitta Martins

Apresentar relatório final ao término da pesquisa: 31/12/2005

O Comitê de Ética em Pesquisa, em reunião de **11/11/2005** e no uso das competências definidas na Resolução CNS/MS 196/96, considerou o Projeto acima **aprovado**.

Taubaté, 11 de novembro de 2005


Prof. Dra. Maria Júlia Ferreira Xavier Ribeiro
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté

CEP/UNITAU
EIM/729/05

Anexo G

Aprovação do Projeto de Pesquisa pelo Comitê de Ética da UNITAU