

UNIVERSIDADE DE TAUBATÉ

Priscila Braga

**HABILIDADES DE LEITURA DE POEMAS
NO ENSINO FUNDAMENTAL**

Taubaté – SP

2014

Priscila Braga

HABILIDADES DE LEITURA DE POEMAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Taubaté - SP

2014

Priscila Braga
HABILIDADES DE LEITURA DE POEMAS NO FUNDAMENTAL

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Linguística Aplicada pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté.

Área de Concentração: Língua materna

Orientadora: Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi

Data: ____ / ____ / ____

Resultado: _____

BANCA EXAMINADORA

Professora Dr^a.: _____ Universidade de Taubaté

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: _____

Assinatura: _____

Professora Dr^a.: _____

Assinatura: _____

Dedico este trabalho aos meus queridos e amados pais, Ana e Elias; e ao amor da
minha vida, Roberto.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por ter me concedido, graça, força, coragem e determinação.

Aos meus pais, que sempre estiveram ao meu lado.

À Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi, que me orientou de forma paciente, segura e muito comprometida. Agradeço pela compreensão, pelo apoio e atenção.

Ao meu marido, Roberto, sempre paciente e amigo durante os momentos de minha ausência às sextas-feiras e sábados.

À minha irmã, Danielle Braga, pelas palavras de força e ânimo nos momentos precisos.

À minha coordenadora, Maria do Carmo Lourenço Contini, pela força e incentivo durante a minha caminhada como mestranda.

À minha amiga querida Lucimara Charleaux, por toda torcida antes e durante o mestrado.

Aos soldados do Corpo Central, que oraram por mim para que Deus me guardasse durante as viagens a Taubaté.

Às minhas amigas Kátia, Carol e Renata, que sempre me animavam a continuar a trajetória acadêmica.

À minha companheira de área, Gersony Milani, sempre disposta a me ajudar.

Tudo tem o seu tempo determinado, e há tempo para todo o propósito debaixo do céu.
Há tempo de nascer, e tempo de morrer; tempo de plantar, e tempo de arrancar o que se plantou;
Tempo de matar, e tempo de curar; tempo de derrubar, e tempo de edificar;
Tempo de chorar, e tempo de rir; tempo de prantear, e tempo de dançar;
Tempo de espalhar pedras, e tempo de ajuntar pedras; tempo de abraçar, e tempo de afastar-se de abraçar;
Tempo de buscar, e tempo de perder; tempo de guardar, e tempo de lançar fora;
Tempo de rasgar, e tempo de coser; tempo de estar calado, e tempo de falar;
Tempo de amar, e tempo de odiar; tempo de guerra, e tempo de paz.
Assim que tenho visto que não há coisa melhor do que alegrar-se o homem nas suas obras, porque essa é a sua porção; pois quem o fará voltar para ver o que será depois dele?

Eclesiastes 3:1- 8-22

RESUMO

O tema desta pesquisa é habilidades de leitura de poemas. Os problemas que motivaram a pesquisa foram: a constatação de que, para mim e para muitos professores, desenvolver práticas didáticas em que as habilidades de leitura do gênero poema sejam contempladas constitui um desafio; a observação de que os alunos não demonstram interesse pela leitura de poema, apesar do valor desse gênero discursivo para formação do leitor; as dúvidas sobre como preparar os alunos para avaliações externas, como Prova Brasil, ENEM, e SARESP. Meu interesse pelo tema encontrou acolhimento no projeto OBSERVATÓRIO/UNITAU 2011-2014: “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”, nº23038010000201076, financiado por CAPES/INEP. O objetivo geral desta pesquisa é oferecer uma contribuição ao Projeto Observatório/UNITAU e aos demais educadores que vierem a conhecer este trabalho de transposição didática de atividades que enfocam habilidades de leitura de poemas e de reflexão sobre os resultados na sala de aula em que se desenvolveu. Especificamente, a pesquisa objetiva: 1) identificar as características das questões do SARESP, de 2003 a 2007, que cobram habilidades de leitura de poemas da fim de subsidiar a proposta de trabalho de leitura em sala de aula; 2) desenvolver atividades de leitura de poemas, a partir de sequência didática elaborada por participantes do Projeto Observatório/UNITAU, com 30 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola particular da cidade de São Paulo. A Matriz do SARESP (SÃO PAULO, 2009) é utilizada como fundamentação legal para as habilidades de leitura exigidas nas provas externas, uma vez que contempla também as exigências da Prova Brasil. A fundamentação teórica desta pesquisa baseia-se na perspectiva sociocognitiva de leitura; na concepção bakhtiniana da linguagem e de gêneros discursivos e nos aspectos constitutivos do gênero discursivo poema. Metodologicamente, realizou-se uma pesquisa quantitativa e qualitativa das questões sobre poema das provas SARESP de 2003 a 2007 e uma pesquisa-ação com os alunos sujeitos da pesquisa. Como resultados da análise das provas do SARESP, observou-se que vem aumentando o número de questões sobre poemas, chegando a 8 em 2007, e que as questões exigem inferências a partir do tema e dos recursos lingüísticos de cada poema, abrangendo várias habilidade de leitura. Como resultados da pesquisa-ação, constatou-se que os alunos participaram com empenho das atividades de leitura de poemas propostas e que a sequência didática de leitura contempla as habilidades cobradas pelas provas externas e facilita a apropriação pelos alunos das principais características dos poemas. Sendo assim, conclui-se que a leitura de poemas, por meio de uma sequência didática nos moldes da utilizada nesta pesquisa, deve fazer parte do currículo do 7º ano do Ensino Fundamental.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura. Poema. Habilidades de Leitura. SARESP. Projeto Observatório/UNITAU.

ABSTRACT

The theme of this research is reading comprehension abilities of poems. The problems that motivated the research were: the perspective that for me and for many teachers, developing teaching practices that reading comprehension abilities are reflected in the poem genre is a challenge, observing that students do not show interest in reading poem, although the value of this discourse genre training for the reader; some doubts about preparing students for external exams as Prova Brasil, Enem, and SARESP. My interest in this subject found acquaintance in the project OBSERVATORIO / UNITAU 2011-2014: "Competences and abilities on reading: from theoretical reflection to the development and implementation of educational and pedagogical proposals," reference number 23038010000201076, sponsored by CAPES / INEP. The overall objective of this research is to provide a contribution to the Project Observatório / UNITAU and other educators who might learn about this essay of didactic transposition activities focused on reading comprehension abilities of poems and reflection on the results in the classroom in which it was developed. Specifically, the research aims to: 1) to identify the characteristics of the questions on SARESP, 2003-2007, which requires reading comprehension abilities of the poems to support the proposed work of reading in the classroom, 2) to develop reading activities poems from instructional sequence developed by attendees of project Observatorio / UNITAU, within 30 students of 7th grade of high school, enrolled in a private school in São Paulo City. The Matrice of SARESP (SÃO PAULO, 2009) is used as a legal basis for reading comprehension abilities required in external exams, since it also includes the requirements Prova Brasil. The theoretical foundation of this research is based on socio-cognitive perspective of reading; in Bakhtinian conception of language and speech genres and constitutive aspects of gender discourse poem. Methodologically, a quantitative and qualitative research was carried out towards questions about the poem and exams of SARESP 2003-2007 and a quiz with students targeted on the research. As results of the analysis of SARESP's exams, it was noticed that there is growing number of questions about poems, reaching to 8 in 2007, and that the questions require inferences from the subject and the linguistic resources of each poem, covering various reading comprehension abilities. As a result of the research, it was observed that students who participated with commitment on the activities offered reading poems and the instructional sequence incorporates reading comprehension abilities required by external exams and facilitates ownership by students of the main features of the poems. Therefore, it is concluded that reading poems through a teaching sequence in the model used in this study, should be part of the curriculum of the 7th grade high school.

KEY-WORDS: Reading. Poem. reading comprehension abilities. SARESP. SARESP. Projeto Observatório/UNITAU.

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO..... | 11 |
| CAPÍTULO 1:FUNDAMENTAÇÃO LEGAL PARA A LEITURA DE POEMAS NO ENSINO FUNDAMENTAL | |
| Apresentação do capítulo..... | 19 |
| 1.1 Características gerais da avaliação do SARESP..... | 19 |
| 1.2 Matriz de Referência do SARESP | 22 |
| 1.3 Habilidades da Matriz de Referência do SARESP para a leitura de poemas...30 | |
| CAPÍTULO 2: PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DE LEITURA E O GÊNERO DISCURSIVO POEMA | |
| Apresentação do capítulo..... | 33 |
| 2.1. Abordagem sociocognitiva de leitura | 33 |
| 2.2. O conceito bakhtiniano de gênero discursivo | 38 |
| 2.3Características do gênero discursivo poema..... | 40 |
| CAPÍTULO 3: CARACTERÍSTICAS DAS QUESTÕES DO SARESP SOBRE POEMAS | |
| Apresentação do capítulo..... | 48 |
| 3.1. Levantamento das questões do SARESP sobre poemas..... | 48 |
| 3.2. Análise das questões sobre poemas do SARESP..... | 49 |
| 3.3. Sequência didática para leitura de poemas | 57 |
| CAPÍTULO 4: LEITURA DE POEMAS EM SALA DE AULA | |
| Apresentação do capítulo..... | 61 |
| 4.1. O contexto da pesquisa ação | 61 |
| 4.2. A leitura de poemas com alunos do 7º ano | 64 |
| 4.2.1. Conhecimento prévio sobre o gênero discursivo poema..... | 66 |
| 4.2.2. Leitura completa em voz alta de poema..... | 69 |
| 4.2.3. Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes do poema | 74 |
| 4.2.4. Apreciação crítica dos poemas a partir das características do gênero. | 77 |

| | |
|---------------------------------------|----|
| 4.2.5. Leitura dos demais poemas..... | 78 |
| CONCLUSÃO..... | 81 |
| REFERÊNCIAS..... | 84 |
| ANEXOS | 88 |

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema geral a leitura, especificamente habilidades de leitura de poemas no Ensino Fundamental. Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998) ressaltam a importância de as crianças dominarem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Esse documento valoriza também as atividades de reflexão sobre a língua, que devem centrar-se em situações de leitura, produção e interpretação.

A proficiência leitora de alunos dos Ensinos Fundamental e Médio tem sido avaliada por provas externas. Em âmbito nacional, são realizados a Prova Brasil (BRASIL, 2008) e o ENEM; no âmbito estadual paulista, é realizado o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP (SÃO PAULO, 2009). Dentre as muitas habilidades de leitura avaliadas nessas provas – e que serão detalhadas no capítulo 1 – várias se referem à compreensão leitora de poemas.

O problema que motivou a pesquisa foi o fato de, como professora, constatar que para mim e para muitos professores desenvolver práticas educacionais em que as habilidades de leitura do gênero poema sejam contempladas constitui um desafio. Em virtude de essas habilidades serem exigidas em avaliações externas com mais frequência, as escolas têm demonstrado mais interesse pelo trabalho com esse gênero discursivo. Além do que, de acordo com a minha prática, percebo que os alunos não apresentam interesse por esse tipo de leitura nos dias de hoje. Assim, outro desafio se coloca: despertar o interesse pela leitura de poemas, pelos benefícios à formação do leitor que esse gênero discursivo pode proporcionar, resgate de valores humanos e pelo fato de avaliações externas de leitura incluírem poemas.

Os PCN (BRASIL, 1997, p.53) sugerem atividades de análise linguística que tratam a linguagem como objeto de reflexão, pautadas na “capacidade humana de refletir, analisar, pensar sobre os fatos e os fenômenos da

linguagem; e na propriedade que a linguagem tem de poder referir-se a si mesma, de falar sobre a própria linguagem.”. A leitura de poemas também pode favorecer esse tipo de atividade, entre outras possibilidades.

Meu interesse na pesquisa sobre leitura de poema em sala de aula encontrou acolhimento no projeto OBSERVATÓRIO/UNITAU 2011-2014: “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas”, nº23038010000201076, financiado por CAPES/INEP, coordenado pela Profa. Dra. Maria Aparecida Garcia Lopes Rossi; e é em seu âmbito que esta pesquisa se desenvolve.

O Programa Observatório da Educação, em nível nacional, é resultado da parceria entre a CAPES, o INEP e a SECADI (*Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, do Ministério da Educação*) e foi instituído pelo Decreto Presidencial nº 5.803, de 08 de junho de 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação, que utilizem a infraestrutura disponível das Instituições de Educação Superior – IES e as bases de dados existentes no INEP.

Esse programa visa, principalmente, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de educação básica e estimular a produção acadêmica e a formação de recursos pós-graduados, em nível de mestrado e doutorado. Prevê financiamento de despesas de custeio e bolsas de estudo para 3 estudantes de doutorado e/ou mestrado; 6 estudantes de graduação e 6 professores em efetivo exercício ou profissionais que exerçam a função de coordenador ou supervisor pedagógico na Rede Pública de Educação Básica.

De acordo com Lopes-Rossi et al (2010), o Projeto OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO/UNITAU apresentado à CAPES/INEP pelo Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade de Taubaté respondeu ao EDITAL Nº 038/2010/CAPES/INEP, para financiamento de projetos no período de 2011 a 2014. Seu objetivo geral é desenvolver um programa de formação continuada para professores de língua portuguesa com enfoque em desenvolvimento de competências e habilidades de leitura de alunos da educação básica, para o exercício de práticas sociais de leitura, conforme

diretrizes da Matriz de Referência do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, da Matriz de Referência para o Exame Nacional do Ensino Médio, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Programa para Avaliação Internacional de Estudantes (*Project for International Student Assessment – PISA*).

São objetivos específicos do Projeto Observatório/UNTAU:

1. Promover ações que visem à atualização teórica dos professores das escolas participantes e dos estudantes (de Letras e do Mestrado em Linguística Aplicada) participantes do projeto, no que se refere ao desenvolvimento de competências e habilidades de leitura dos alunos em aulas de língua portuguesa, a partir dos documentos mencionados no objetivo geral desta pesquisa e dos principais teóricos que podem fundamentar estas ações do projeto.
2. Analisar o nível sócio-econômico e cultural dos alunos das escolas participantes e suas representações (imaginárias) acerca das práticas sociais de leitura e refletir sobre como esses fatores afetam o envolvimento dos alunos nas atividades escolares de leitura, com vistas à elaboração das propostas didático-pedagógicas.
3. Fazer um levantamento das necessidades dos alunos das escolas participantes, a partir das informações dos professores e dos dados disponíveis sobre a Prova Brasil e Provas do SAEB, com vistas ao desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas para o trabalho com leitura em aulas de Língua Portuguesa dessas escolas, do 6º ao 9º ano.
4. Fazer um levantamento do grau de habilidades dos professores e dos alunos das escolas participantes na utilização das NTIC e demais recursos tecnológicos disponíveis na escola para estabelecer diretrizes de propostas didático-pedagógicas de leitura em linguagem digital presente nas NTIC e para manifestação da compreensão de leitura, em linguagem digital ou não, pelo uso da linguagem audiovisual dos recursos tecnológicos disponíveis na escola.

5. Promover ações que visem: a) ao desenvolvimento de propostas didático-pedagógicas nas e/ou para as salas de aula dos professores participantes do projeto; b) à elaboração de materiais didáticos e de apoio aos professores a partir da fundamentação teórica mobilizada nas primeiras ações do projeto (objetivo específico nº 1), das representações imaginárias sobre leitura e das necessidades constatadas nos alunos das escolas participantes (objetivos específicos nº 2 e 3) e das possibilidades de utilização das NTIC (objetivo 4).
6. Acompanhar os professores participantes na aplicação, em suas aulas de língua portuguesa, das propostas didático-pedagógicas desenvolvidas.
7. Promover a reflexão crítica a respeito de cada uma das etapas do projeto, desde o estudo da fundamentação teórica até a aplicação das propostas didático-pedagógicas em sala de aula.

A equipe do Projeto Observatório/UNITAU conta com a Coordenadora, com os professores do Programa de Pós-graduação em Linguística Aplicada que orientam mestrados que desenvolvem pesquisa no âmbito do Projeto, com os bolsistas (mestrados, graduandos em Letras e professores da Rede Pública) e com participantes não-bolsistas, sendo esses, neste início de 2014, 8 mestrandas e 3 professores da Rede Pública.

O Projeto se encontra na sua fase mais produtiva de: 1) elaboração de materiais didáticos e de apoio aos professores a partir da fundamentação teórica mobilizada nas primeiras etapas do projeto e da proposta didático-pedagógica delineada; e 2) de desenvolvimento pelos bolsistas e professores participantes de atividades de leitura, em aulas de língua portuguesa, a partir da proposta didático-pedagógicas e dos materiais didáticos desenvolvidos.

Todos os materiais didáticos têm sido divulgados amplamente para graduandos em Letras e professores não participantes do Projeto, sendo eles ex-alunos dos Cursos de Letras, Mestrado em Linguística Aplicada e Especialização em Leitura e Produção de Gêneros Discursivos; Professores de Escolas Municipais de Taubaté não vinculadas regularmente ao Projeto, mas que participaram dos minicursos e simpósios realizados em 2012 e 2013;

Professores de outras redes de ensino que participaram de minicursos e palestras sobre o Projeto.

Esta pesquisa realizou-se visando ao objetivo do Projeto Observatório/UNITAU de aplicar propostas didático-pedagógicas nas salas de aula dos professores participantes, neste caso em particular em uma sala de 7º ano do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de São Paulo. Teve por objetivo geral oferecer uma contribuição ao Projeto Observatório/UNITAU e aos demais educadores que vierem a conhecer este trabalho de transposição didática de atividades que enfocam habilidades de leitura de poemas e de reflexão sobre os resultados na sala de aula de 7º ano da escola citada.

Especificamente, os objetivos desta pesquisa foram: 1) identificar as características das questões do SARESP, de 2003 a 2007, que cobram habilidades de leitura de poemas a fim de subsidiar a proposta de trabalho de leitura em sala de aula; 2) aplicar atividades de leitura de poemas, a partir de sequência didática elaborada por participantes do Projeto Observatório/UNITAU, com 30 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola particular da cidade de São Paulo, cujas idades variam entre 11 e 12 anos. São alunos que possuem o hábito de ler e escrever, porém demonstram pouco interesse por aulas que envolvem a leitura e interpretação do gênero discursivo poema.

As perguntas específicas a serem respondidas por esta pesquisa são: 1) Quais as características das questões do SARESP, de 2003 a 2007, que avaliam habilidades de leitura de poemas?; 2) Até que ponto a sequência didática, proposta pelo Projeto Observatório/UNITAU, provocou nos alunos sujeitos desta pesquisa a fruição para o aspecto literário e o interesse nas atividades de compreensão dos poemas lidos?

As hipóteses desta pesquisa são: 1) As questões do SARESP focalizam as habilidades de leitura relativas ao reconhecimento dos elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero, à inferência de uma informação implícita, ao reconhecimento do tema, aos recursos expressivos da linguagem poética; 2) O desenvolvimento de atividades de leitura de poema a

partir da sequência didática proposta pelo Projeto Observatório/UNITAU aumentará o interesse dos alunos para a leitura de poemas nas aulas e para as atividades de compreensão propostas.

Como professora de Língua Portuguesa e pesquisadora em Linguística Aplicada, considero que conhecer as habilidades exigidas em leitura de poemas é importante, pois esses conhecimentos contribuem para os meus procedimentos didáticos nas aulas de leitura desse gênero em sala de aula. Nos últimos anos, tenho notado que meu interesse por subsídios para um trabalho mais efetivo que coloque os alunos em contato com poemas e, assim, contribua para uma melhor apreciação da leitura desse gênero coincide com o de professores de Língua Portuguesa, de maneira geral. Assim, esta pesquisa será útil para mim, e seu relato pode ser útil à prática de outros professores. Além desses benefícios, espera-se que esse trabalho contribua para o desenvolvimento, em meus alunos, de habilidades de leitura cobradas em provas externas e que a leitura de poemas passe a ser uma prática prazerosa para eles.

Aguiar e Ceccantinni (2012, p. 8) comentam que “[...] existe, no entanto um espaço a ser preenchido nos estudos da literatura, porque a intimidade com os textos poéticos não garante o conhecimento específico de sua natureza, de seus recursos expressivos e de seu valor estético.”. Pela minha experiência profissional, percebo que alunos e até muitos professores de Língua Portuguesa não apenas falta intimidade com textos poéticos, como também o conhecimento específico de sua natureza. É necessário, portanto, um estudo desse gênero discursivo com foco nas habilidades de leitura e também em práticas educacionais que contribuam para que os alunos construam um conhecimento sistemático sobre o gênero, desvendem o prazer da leitura de poemas e estabeleçam uma relação de interação entre leitor e texto.

O documento oficial que norteia a avaliação de Língua Portuguesa na Educação Básica do Estado de São Paulo – Matrizes de Referência para Avaliação SARESP (SÃO PAULO, 2009) – é utilizado nesta pesquisa como fundamentação legal que estabelece as exigências dessa avaliação. Especificamente, será considerada a Matriz de Referência para Avaliação do

SARESP (2009) – Língua Portuguesa – 6º série do Ensino Fundamental, que apresenta as habilidades de leitura enfocadas na avaliação do SARESP (2009). Será melhor explicitado no capítulo 1 o fato de essa Matriz de Referência ser ampliação da Matriz de Referência da Prova Brasil (BRASIL, 2008) e, por isso, contemplar também as exigências que essa Prova faz em relação à leitura.

A fundamentação teórica desta pesquisa baseia-se na perspectiva sociocognitiva de leitura, conforme Marcuschi (2008), Koch e Elias (2006), Koch (2005, 2008), entre outros; na concepção bakhtiniana da linguagem e de gêneros discursivos (BAKHTIN, 2003) e nos aspectos constitutivos do gênero discursivo poema, particularmente nas características destacadas por Sarmento (2006), Cereja e Magalhães (2005), Cândido (2004) como interessantes para o trabalho com leitura literária em sala de aula.

Metodologicamente, esta pesquisa se realizou nas seguintes etapas: 1) uma pesquisa bibliográfica sobre o gênero poema e o conceito de habilidade de leitura; 2) análise quantitativa das questões do SARESP de 2003, 2004, 2005, 2007, que apresentam questões de habilidades de leitura de poemas; 3) análise qualitativa das características dessas questões; 4) pesquisa-ação para o desenvolvimento das atividades de leitura de poemas, a partir dessa sequência didática, com alunos de 7º ano do Ensino Fundamental, de uma escola particular da Grande São Paulo.

Registra-se o fato de que as atividades de leitura desenvolvidas em sala de aula para esta pesquisa estão em consonância com as orientações dos documentos oficiais de ensino – PCN (BRASIL, 1998) e Matriz de Referência do SARESP (SÃO PAULO, 2009) – sobre leitura e produção escrita. Ambos propõem atividades de leitura e escrita de forma ativa e não apenas decodificada e silenciosa, que possibilitem aos alunos a produção de textos não apenas para serem objetos de correção, mas para interlocução efetiva, que levem os alunos a pensar na linguagem como prática social, compartilhando e construindo visões de mundo, aprendendo sobre a linguagem e produzindo cultura.

Esta dissertação divide-se em 4 capítulos.

No capítulo 1, apresentamos os pressupostos legais e teóricos que abordam: as características gerais da avaliação do SARESP; a Matriz de referência do SARESP; o conceito de habilidade de leitura; as habilidades de leitura da Matriz do SARESP que se aplicam à leitura de poemas e seus efeitos de sentido.

No capítulo 2, apresentamos os pressupostos teóricos sobre: a abordagem sociocognitiva de leitura; o conceito bakhtiniano de gênero discursivo; o gênero discursivo poema, particularmente no que se refere a características e seus efeitos expressivos a serem observados nas atividades de leitura.

No capítulo 3, apresentamos as características das questões do SARESP sobre leitura de poema, nas seguintes seções: a) levantamento das questões sobre poema; b) análise das questões; c) sequência didática para leitura de poemas que mobilize as principais habilidades de leitura exigidas para esse gênero pela Avaliação do SARESP e contemple os fundamentos da abordagem sociocognitiva de leitura.

No capítulo 4, apresentamos o contexto da pesquisa-ação; a descrição das atividades de leitura realizadas; a reflexão sobre os resultados obtidos na aplicação da sequência didática.

Finalizando esta dissertação, seguem a conclusão, as referências e o anexo.

Esta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté, protocolo CEP/UNITAU nº 18596813.4.0000.550.

CAPÍTULO 1

DOCUMENTAÇÃO LEGAL PARA A LEITURA DE POEMAS NO ENSINO FUNDAMENTAL

Este capítulo apresenta os documentos legais que fundamentam a pesquisa, sendo enfocados: as características gerais da avaliação do SARESP, a Matriz de Referência para a Avaliação do SARESP (2009), o conceito de habilidade de leitura e as habilidades da Matriz de Referência para a Avaliação do SARESP. Essa fundamentação legal que pautará a pesquisa é importante porque oferece um direcionamento das habilidades que devem ser desenvolvidas para o melhor aproveitamento pelo educando das atividades de leitura, bem como um direcionamento para a elaboração de uma proposta didática com foco nas habilidades necessárias para uma leitura proficiente de poemas.

1.1 Características gerais da avaliação do SARESP

Durante muitos anos, a avaliação da própria escola era considerada o único meio para avaliar a aprendizagem dos alunos, não havia um sistema com a preocupação em coletar dados para avaliar o desempenho dos educandos em larga escala.

A partir de meados da década de 90, o SARESP, Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo, foi criado para coletar, analisar e elencar dados e/ou informações que apresentem os pontos fortes e os pontos fracos do sistema, trazendo em discussão o rendimento escolar dos alunos dos 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e do 3º ano do Ensino Médio do estado de São Paulo.

A aplicação do primeiro SARESP ocorreu em 1996 e, a partir de 2007, foi reformulado e começou a seguir uma Matriz de Referência, pois utilizava

como parâmetro a escala de proficiência do SAEB (Sistema de Avaliação da Educação Básica), conforme se depreende do excerto a seguir:

A partir desse ano [2007], o SARESP passou a ser um sistema de avaliação em larga escala. Com a implantação da Proposta Curricular Unificada no Estado, concretizada nos programas “Ler e Escrever” para as séries iniciais e “São Paulo faz Escola” para as séries finais dos ensinos fundamental e médio, definiu-se uma Matriz de Avaliação, que estabelece as expectativas de aprendizagem propostas no currículo. As provas foram pré-testadas e introduziram-se itens do Saeb nas provas, possibilitando a equalização dos resultados obtidos na mesma métrica de proficiência adotada nas avaliações nacionais. (CASTRO, 2009, p.14).

Conforme aponta a Matriz de Referência para a avaliação do SARESP, as mudanças propostas tinham o objetivo de tornar o SARESP mais adequado tecnicamente às características de um sistema de avaliação em larga escala que permitisse acompanhar a evolução da qualidade do sistema estadual de ensino. Algumas dessas mudanças foram os pré-testes das provas, que resultou em instrumentos dotados de mais qualidade métrica. Houve também a adequação das habilidades avaliadas no SARESP às do Sistema de Avaliação da Educação Básica Saeb/Prova Brasil. Conseqüentemente, os resultados do SARESP foram colocados na escala do Saeb. Quanto ao conhecimento a ser construído, o documento indica que

Uma matriz de referência de avaliação pode ter muitas finalidades. A mais importante delas é o seu poder de sinalização das estruturas básicas de conhecimentos a serem construídas por crianças e jovens por meio dos diferentes componentes curriculares em cada etapa da escolaridade básica. (SÃO PAULO, 2009, p.11)

A Prova Brasil e o SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – são avaliações diagnósticas, em larga escala, aplicadas anualmente desenvolvidas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep/MEC), com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

A Matriz de Referência da Prova Brasil descreve as habilidades de leitura a serem avaliadas, apresentadas num item denominado “Descritor” (D).

São 15 descritores de habilidades para o 5º ano (expostos acima) e 21 para o 9º ano. Já a Matriz de Referência do SARESP, como será detalhada na seção seguinte, utiliza o termo “habilidades”, sendo 40 habilidades para os 6º e 9º anos.

O quadro a seguir apresenta os descritores de habilidades de leitura da Prova Brasil e do SAEB para o 5º ano, que foram ampliados e melhor especificados na Matriz de Referência para o SARESP.

Quadro 1: Matriz de Referência de Língua Portuguesa da Prova Brasil e do SAEB para o 5º Ano do Ensino Fundamental

| 5º ANO |
|--|
| D1. Localizar informações explícitas em um texto |
| D2. Estabelecer relações entre partes de um texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para a continuidade de um texto. |
| D3. Inferir o sentido de uma palavra ou expressão |
| D4. Inferir uma informação implícita em um texto |
| D5. Interpretar texto com auxílio de material gráfico diverso (propagandas, quadrinhos, fotos, etc.) |
| D6. Identificar o tema de um texto |
| D7. Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa |
| D8. Estabelecer relação de causa e consequência entre partes e elementos do texto |
| D9. Identificar a finalidade de textos de diferentes gêneros |
| D10. Identificar as marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor de um texto |
| D11. Distinguir um fato da opinião relativa a esse fato |
| D12. Estabelecer relações lógico-discursivas presentes no texto, marcadas por conjunções, advérbios, etc. |
| D13. Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados |
| D14. Identificar o efeito de sentido decorrente do uso da pontuação e de outras notações |
| D15. Reconhecer diferentes formas de tratar uma informação na comparação de textos que tratam do mesmo tema, em função das condições em que ele foi produzido e daqueles em que será recebido. |

Fonte: Brasil (2008)

Somente a partir de 2008, todas as mudanças no SARESP foram implantadas como apoio às referências da avaliação. O sistema de ensino passou a contar com uma base curricular comum a todos os alunos da educação básica. Um dos objetivos “[...] era explicitar uma resposta à seguinte pergunta: O que avaliar? Pergunta para a qual a resposta mais significativa só pode ser: Aquilo que o aluno deveria ter aprendido.”. (SÃO PAULO, 2009, p.8)

Conforme aponta a Matriz de Referência do SARESP, a criação desse currículo único estabeleceu um direcionamento às instituições a respeito dos projetos pedagógicos das escolas. Trouxe uma proposta curricular comum a todas as escolas da rede, com a descrição das metas de aprendizagens desejáveis em cada área, estabelecendo os conteúdos disciplinares a serem desenvolvidos em cada ano ou ciclo e o que se espera que os alunos sejam capazes de realizar com esses conteúdos, expresso forma de competências e habilidades.

A Matriz de Referência para Avaliação do SARESP(2009, p.7) também destaca que, a partir de 2008, a avaliação aconteceu em todas as áreas curriculares. O documento indica que “Anualmente serão avaliadas as disciplinas Língua Portuguesa e Matemática e, anual e alternadamente, as áreas Ciências da Natureza (Ciências, Física, Química e Biologia) e Ciências Humanas (História e Geografia).”.

1.2 A Matriz de Referência do SARESP

Com base da nova Proposta Curricular do Estado de São Paulo, a Matriz de Referência de Avaliação do SARESP foi elaborada de acordo com os conteúdos, competências e habilidades apresentadas para cada série e disciplina do currículo. Explicita o favorecimento da construção das provas internas, por meio da padronização daquilo que é exigido, contribuindo também para classificação da posição, segundo níveis de desempenho, dos alunos que realizarem a avaliação. Os indicadores relativos a essa ordem de desempenho são adquiridos através de uma Escala de Proficiência, pela qual se definem a pontuação e o conteúdo que cada estudante ou instituição alcançaram na

realização desse exame. O documento oficial explica a questão das referências e dos níveis de desempenho, como segue:

Com isso, configuram-se as referências que possibilitam, de um lado, a construção das provas por seus elaboradores, e de outro, a posição (segundo níveis de desempenho) dos alunos que as realizarem. Os indicadores relativos a esta posição são obtidos por uma Escala de Proficiência, por intermédio da qual se define o quanto e o quê cada aluno ou escola realizaram no contexto desse exame. (SÃO PAULO, 2009, p. 11).

Pela Escala de Proficiência da Matriz de Referência para a avaliação do SARESP, as habilidades desenvolvidas contribuem para a inferência do grau e nível em que os alunos sistematizaram as competências cognitivas, avaliadas paralelamente aos conteúdos das disciplinas e em cada série. Conforme aponta a Matriz, os conteúdos e as competências correspondem às diferentes habilidades a serem consideradas nas respostas das questões exigidas em provas. “Elas funcionam como indicadores ou descritores das aprendizagens que se espera dos alunos terem realizado no período avaliado.” (SÃO PAULO, 2009, p. 13).

A Matriz de Referência para a avaliação do SARESP (SÃO PAULO, 2009) também aponta que os conteúdos e as competências possibilitam, de acordo com o nível alcançado, ordenar posições e localizar cada escola, por intermédio do desempenho de seus alunos. Perrenoud (1999, p. 07), define essas competências como “uma capacidade de agir eficazmente em um determinado tipo de situação, apoiada em conhecimentos, mas sem limitar-se a eles”.

As habilidades são consideradas pontos importantíssimos e precisos para a criação e análise futura dos dados, que objetivam a avaliação do rendimento escolar dos alunos. Por essa razão, “as habilidades devem ser caracterizadas de modo objetivo, mensurável e observável. Elas possibilitam saber o que é necessário que o aluno faça para dar conta e bem do que foi solicitado em cada questão ou tarefa.” (SÃO PAULO, 2009, p. 13). Além disso, a indicação das habilidades colabora para a elaboração das alternativas dos exercícios e das provas, pois é através das habilidades que o professor

pode ajustar os conteúdos de cada disciplina à competência que se quer destacar em cada questão, como se lê

As habilidades possibilitam inferir, pela Escala de Proficiência adotada, o nível em que os alunos dominam as competências cognitivas, avaliadas relativamente aos conteúdos das disciplinas e em cada série ou ano escolares. Os conteúdos e as competências (formas de raciocinar e tomar decisões) correspondem, assim, às diferentes habilidades a serem consideradas nas respostas às diferentes questões ou tarefas das provas. (SÃO PAULO, 2009, p. 14).

Machado (2002, p. 145) aponta as habilidades como forma de concretização, realização das competências. “é como se as habilidades fossem micro competências ou como se as competências fossem macro habilidades”. Para a Matriz de Referência do SARESP (2009), as habilidades são consideradas pontos importantíssimos e precisos para a criação e análise futura dos dados, que objetivam a avaliação do rendimento escolar dos alunos. Para Machado (2002), as habilidades estão relacionadas aos esquemas de ação, desde o mais simples até as formas mais elaboradas de mobilização de conhecimento, pois mobilizam um conjunto de outros recursos (conhecimentos, valores, atitudes, habilidades, procedimentos) para agir eficazmente em uma determinada situação.

A Matriz de Referência para Avaliação do SARESP – Língua Portuguesa – 6ª série do Ensino Fundamental fundamenta-se em situações de leitura de gêneros discursivos não literários e situações de leitura de gêneros literários.

A primeira situação de leitura de gêneros não literários apresentada pela Matriz foca (propagandas institucionais, regulamentos, procedimentos, instruções para jogos, textos informativos de interesse curricular, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, artigos de divulgação, relatórios, documentos, definições, notícias, folhetos de informação, indicações escritas em embalagens, cartas-resposta, fotos, ilustrações, tabelas) e apresenta cinco temas, a saber: 1) Reconstrução das condições de produção e recepção de textos; 2) Reconstrução dos sentidos do texto; Reconstrução da textualidade; 4) Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos; 5) Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita.

O quadro a seguir expõe as 24 habilidades de leitura esperadas para a compreensão desses gêneros não literários, nos cinco temas listados acima.

Quadro 2: Matriz de Referência para a Avaliação do SARESP para o 6º Ano do Ensino Fundamental - habilidades de leitura para gêneros não literários

| Tema 1 - Reconstrução das condições de produção e recepção de textos |
|---|
| H01 - Identificar o provável público-alvo de um texto, sua finalidade e seu assunto principal. |
| H02 - Identificar os possíveis elementos constitutivos da organização interna dos gêneros escritos não literários: propagandas institucionais, regulamentos, procedimentos, instruções para jogos, textos informativos de interesse curricular, verbetes de dicionário ou de enciclopédia, artigos de divulgação, relatórios, documentos, definições, notícias, folhetos de informação, indicações escritas em embalagens, cartas-resposta, ilustrações ou tabelas. |
| H03 - Identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de expressão coloquial, jargão, gíria ou falar regional. |
| Tema 2 - Reconstrução dos sentidos do texto |
| H04 - Identificar o sentido denotado de vocábulo ou expressão utilizados em segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere. |
| H05 - Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto. |
| H06 Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. |
| H07 Organizar em sequência itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto, com base em suas relações temporais. |
| H08 - Inferir informação pressuposta ou subentendida, com base na compreensão global de um texto. |
| H09 - Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em sua compreensão global. |
| H10 Selecionar legenda ou título apropriado para um texto escrito ou ilustração. |
| H11 Identificar a tese explicitada em um texto argumentativo. |
| H12 Estabelecer relações entre segmentos de um texto, identificando o antecedente de um pronome oblíquo. |
| H13 Estabelecer relações de causa/consequência entre informações explícitas distribuídas ao longo de um texto. |
| H14 Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções ou advérbios, identificando um exemplo do texto que possa ilustrar essa relação. |
| Tema 3 - Reconstrução da textualidade |
| H15 Distinguir um fato da opinião explícita enunciada em relação a esse mesmo fato, em segmentos descontínuos de um texto. |
| H16 - Identificar diferenças ou semelhanças observadas no tratamento dado a uma |

| |
|---|
| mesma informação veiculada em diferentes textos. |
| H17 - Identificar recursos verbais e não verbais utilizados em um texto com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos ou de gerar uma mensagem de cunho político, cultural, social ou ambiental. |
| H18 - Identificar formas de apropriação textual, como paráfrases, citações, discurso direto, indireto ou indireto livre. |
| H19 - Identificar, em um texto, marcas relativas à variação linguística, no que diz respeito às diferenças entre a linguagem oral e a escrita, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe. |
| H20 - Identificar padrões ortográficos na escrita das palavras, com base na correlação entre definição/exemplo. |
| Tema 4 - Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos |
| H21 - Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/ exemplo. |
| H22 - Identificar as formas verbais e/ou pronominais decorrentes da mudança de foco narrativo (de terceira para a primeira pessoa, ou vice-versa). |
| Tema 5 - Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita |
| H23 - Identificar em um texto o efeito de sentido produzido pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.). |
| H24 - Identificar o sentido conotado de vocábulo ou expressão utilizados em segmentos de um texto literário selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere. |

Fonte: SÃO PAULO (2009)

Percebe-se que essas habilidades visam a capacitar os alunos a ler e interpretar em diversas situações comunicativas, assim como observar o processo comunicativo dos gêneros discursivos, além de desenvolver a competência linguística e comunicativa com eficiência.

No quadro 2, nota-se que há habilidades específicas ao gênero não literário, mas que podem ser aplicáveis ao gênero literário, especificamente as H01, H03, 04, H06, H08, H09, H12, H13, H14, H17, H19, H21, H23, H24. Já nas situações de leitura de gêneros literários (contos, fábulas, crônicas narrativas, novelas, romances, peças de teatro, letras de música, poemas), a Matriz (SÃO PAULO, 2009) organiza em apenas um tema 16 habilidades de leitura. É o que expõe o quadro 3 a seguir.

Quadro 3: Matriz de Referência para a Avaliação do SARESP para o 6º Ano do Ensino Fundamental – habilidades de leitura para gêneros literários

| Tema 6 - Compreensão de textos literários |
|---|
| H25 - Identificar o efeito de sentido produzido, em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos. |
| H26 - Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas etc.). |
| H27 - Identificar o segmento de uma narrativa literária em que o enunciador determina o desfecho do enredo. |
| H28 Identificar marcas de lugar, de tempo ou de época num enunciado de narrativa literária. |
| H29 - Identificar marcas do foco narrativo num enunciado de narrativa literária. |
| H30 - Identificar o discurso direto de uma personagem num enunciado de narrativa literária. |
| H31 - Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição. |
| H32 - Identificar referências a fatos históricos em textos literários. |
| H33 - A partir de dada interpretação de um texto literário, identificar segmentos do texto que podem ilustrar essa interpretação. |
| H34 - Associar o uso de determinados recursos gráficos, sonoros ou rítmicos ao tema de um poema. |
| H35 - Organizar os episódios principais de uma narrativa literária em sequência lógica. |
| H36 - Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto literário, com base na sua compreensão global. |
| H37 - Inferir o conflito gerador de uma narrativa literária, avaliando as relações de causa e efeito que se estabelecem entre segmentos do texto. |
| H38 - Inferir o papel desempenhado pelas personagens em uma narrativa literária. |
| H39 - Inferir a moral de uma fábula, estabelecendo relação entre a moral e o tema da fábula. |
| H40 - Inferir o efeito de humor ou ironia produzido em um texto literário pelo uso intencional de palavras ou expressões. |

Fonte:SÃO PAULO (2009)

No tema 6, específico para compreensão de textos literários, observa-se que os elementos estruturantes da narrativa literária são cobradas. Há oito menções à narrativa literária, nas H27, H28, H29, H30, H35, H37, H38 e H39. A Matriz contempla explicitamente duas habilidades específicas para poemas, as

H31 e H34, porém há oito habilidades também cabíveis ao gênero poema: H25, H26, H32, H33 e H40.

Com a análise das habilidades específicas aos textos literários, percebe-se que não é exigida nenhuma habilidade de leitura mais crítica e pela qual o aluno estabeleça um diálogo com o poema lido, no sentido dialógico bakhtiniano. Também não são cobradas habilidades de reconhecimento dos elementos estruturantes do poema: verso, estrofe, rima, métrica.

Lima (2013) analisa a Matriz de Referência do SARESP e constata que ela dispõe de todas as habilidades requeridas na Matriz de Referência da Prova Brasil, além de se apresentar de forma mais completa e detalhada. Conforme a autora,

Os resultados da comparação de habilidades de leitura da Matriz do SARESP e da Matriz da Prova Brasil evidenciam que a Matriz de referência do SARESP é mais recente e baseada na Matriz da Prova Brasil. No entanto, nota-se que as habilidades cobradas pelo SARESP são em número muito maior e mais específicas sobre o que estão avaliando. (LIMA, 2013, p. 15).

O quadro a seguir, reproduzido de Lima (2013, p.14), mostra as habilidades de leitura de textos literários da Matriz do SARESP e os descritores de habilidades da Matriz da Prova Brasil correspondentes a essas.

Quadro 4: Comparação entre Matrizes do SARESP e da Prova Brasil no que se refere ao tema 6, Compreensão de textos literários

| SARESP | PROVA BRASIL |
|---|---|
| Tema 6 - Compreensão de textos literários | |
| H28 Identificar marcas de lugar, de tempo ou de época num enunciado de narrativa literária. | D19 Reconhecer o efeito de sentido decorrente da exploração de recursos ortográficos e/ ou morfosintáticos. |
| H29 - Identificar marcas do foco narrativo num enunciado de narrativa literária. | D17 Identificar o efeito de sentido decorrente do uso de pontuação e de outras notações. |
| H30 - Identificar o discurso direto de uma personagem num enunciado de narrativa literária. | Não há nenhum descritor correspondente na PB |

| | |
|---|---|
| H31 - Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição. | Não há nenhum descritor correspondente na PB |
| H32 - Identificar referências a fatos históricos em textos literários. | Não há nenhum descritor correspondente na PB |
| H33 - A partir de dada interpretação de um texto literário, identificar segmentos do texto que podem ilustrar essa interpretação. | Não há nenhum descritor correspondente na PB |
| H34 - Associar o uso de determinados recursos gráficos, sonoros ou rítmicos ao tema de um poema. | Não há nenhum descritor correspondente na PB |
| H35 - Organizar os episódios principais de uma narrativa literária em sequência lógica. | D10 Identificar o conflito gerador do enredo e os elementos que constroem a narrativa. |
| H36 - Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto literário, com base na sua compreensão global. | Não há nenhum descritor correspondente na PB |
| H37 - Inferir o conflito gerador de uma narrativa literária, avaliando as relações de causa e efeito que se estabelecem entre segmentos do texto. | Não há nenhum descritor correspondente na PB |
| H38 - Inferir o papel desempenhado pelas personagens em uma narrativa literária. | D18 Reconhecer efeito de sentido decorrente da escolha de uma determinada palavra ou expressão. |
| H39 - Inferir a moral de uma fábula, estabelecendo relação entre a moral e o tema da fábula. | D18 e D19 Reconhecer efeito de sentido decorrente da escolha de uma palavra ou expressão e/ou morfossintáticos. |
| H40 - Inferir o efeito de humor ou ironia produzido em um texto literário pelo uso intencional de palavras ou expressões. | D16 Identificar efeitos de ironia ou humor em textos variados |

Fonte: (LIMA, 2013, p.14)

Percebe-se, a partir dessa análise comparativa, que a Matriz da Prova Brasil não é tão específica a textos literários e que as habilidades nela descritas estão contidas na Matriz de Referência do SARESP. Para a autora,

No entanto, nota-se que as habilidades cobradas pelo SARESP são em número muito maior e mais específicas sobre o que estão avaliando. A Matriz de referência do SARESP detalha melhor as habilidades de leitura, explorando melhor o conceito bakhtiniano de gênero discursivo – especialmente nas H01, H02, H20 e nas 13 habilidades referentes à leitura de gêneros literários. (LIMA, 2013, p. 15).

Apresentadas de forma geral a Matriz da Prova Brasil para o 5º ano e a Matriz do SARESP para o 6º ano, focaremos, na seção a seguir, apenas nas habilidades de leitura da Matriz do SARESP que se aplicam à leitura de poemas.

1.3 Habilidades da Matriz de Referência do SARESP para a leitura de poemas

Apesar de a Matriz de Referência do SARESP (SÃO PAULO, 2009) apresentar um tema específico para a compreensão de textos literários, com 16 habilidades, percebe-se que outras habilidades dos outros cinco temas referentes a textos não literários também podem ser aplicadas a textos literários, de maneira geral, e ao gênero poema especificamente. Isso significa que a divisão que a Matriz do SARESP faz para habilidades referentes a textos literários e não literários não é exata. Uma série de habilidades de leitura referentes à compreensão de aspectos lingüísticos e textuais aplicam-se a qualquer gênero.

No quadro a seguir relacionamos todas as habilidades de leitura da Matriz do SARESP que podem se aplicar à leitura de um poema, incluindo algumas dos vários temas propostos pela Matriz para textos não literários, e a maior parte das listadas no Tema 6, específico para textos literários. Desse tema 6, foram excluídas algumas habilidades que não se aplicam a poemas. Tem-se, portanto, 29 habilidades de leitura da Matriz do SARESP possíveis de serem mobilizadas na leitura de um poema, como mostra o quadro a seguir.

Quadro 5: Habilidades de leitura da Matriz do SARESP aplicáveis à leitura de poemas

| |
|--|
| Tema 1 - Reconstrução das condições de produção e recepção de textos |
| H01 - Identificar o provável público-alvo de um texto, sua finalidade e seu assunto principal. |
| H03 - Identificar os interlocutores prováveis de um texto, considerando o uso de expressão coloquial, jargão, gíria ou falar regional. |
| Tema 2 - Reconstrução dos sentidos do texto |
| H04 - Identificar o sentido denotado de vocábulo ou expressão utilizados em |

| |
|---|
| segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere. |
| H05 - Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto. |
| H06 Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. |
| H07 Organizar em sequência itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto, com base em suas relações temporais. |
| H08 - Inferir informação pressuposta ou subentendida, com base na compreensão global de um texto. |
| H09 - Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em sua compreensão global. |
| H10 Selecionar legenda ou título apropriado para um texto escrito ou ilustração. |
| H12 Estabelecer relações entre segmentos de um texto, identificando o antecedente de um pronome oblíquo. |
| H13 Estabelecer relações de causa/consequência entre informações explícitas distribuídas ao longo de um texto. |
| H14 Estabelecer relações lógico-discursivas marcadas por conjunções ou advérbios, identificando um exemplo do texto que possa ilustrar essa relação. |
| Tema 3 - Reconstrução da textualidade |
| H17 - Identificar recursos verbais e não verbais utilizados em um texto com a finalidade de criar e mudar comportamentos e hábitos ou de gerar uma mensagem de cunho político, cultural, social ou ambiental. |
| H19 - Identificar, em um texto, marcas relativas à variação linguística, no que diz respeito às diferenças entre a linguagem oral e a escrita, do ponto de vista do léxico, da morfologia ou da sintaxe. |
| H20 - Identificar padrões ortográficos na escrita das palavras, com base na correlação entre definição/exemplo. |
| Tema 4 - Recuperação da intertextualidade e estabelecimento de relações entre textos |
| H21 - Identificar o uso adequado da concordância nominal ou verbal, com base na correlação entre definição/ exemplo. |
| Tema 5 -Reflexão sobre os usos da língua falada e escrita |
| H23 - Identificar em um texto o efeito de sentido produzido pelo uso de determinadas categorias gramaticais (gênero, número, casos, aspecto, modo, voz etc.). |
| H24 - Identificar o sentido conotado de vocábulo ou expressão utilizados em segmentos de um texto literário selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere. |
| Tema 6 - Compreensão de textos literários |
| H25 - Identificar o efeito de sentido produzido, em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfossintáticos. |
| H26 - Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas |

| |
|---|
| etc.). |
| H31 - Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição. |
| H32 - Identificar referências a fatos históricos em textos literários. |
| H33 - A partir de dada interpretação de um texto literário, identificar segmentos do texto que podem ilustrar essa interpretação. |
| H34 - Associar o uso de determinados recursos gráficos, sonoros ou rítmicos ao tema de um poema. |
| H36 - Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto literário, com base na sua compreensão global. |
| H40 - Inferir o efeito de humor ou ironia produzido em um texto literário pelo uso intencional de palavras ou expressões. |

Fonte: Adaptação de SÃO PAULO (2009)

Após a análise das 40 habilidades de leitura da Matriz de Referência da Avaliação do SARESP (2009), conclui-se que, das 16 habilidades apontadas para a compreensão de gêneros literários, apenas 8 realmente são aplicáveis ao gênero poema. Das habilidades propostas para gêneros não literários, 18 podem ser utilizadas com o gênero poema. No total, são 26 habilidades de leitura da Matriz do SARESP que podem se aplicar a poemas.

Esse quadro evidencia, portanto, que há muito o que explorar num trabalho de leitura de poemas em sala de aula. Além de todas essas habilidades citadas, o estudo do gênero poema, que será exposto no capítulo a seguir, ainda mostrará que a Matriz do SARESP não cobre todas as possibilidades de recursos expressivos do poema.

Concluimos, nesta etapa da pesquisa, para um trabalho didático competente com o gênero discursivo poema, é necessário que o professor se fundamente teoricamente, além de conhecer bem a Matriz do SARESP. O capítulo a seguir expõe uma fundamentação teórica básica necessária para o trabalho em sala de aula com leitura de poemas.

CAPÍTULO 2

PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: A ABORDAGEM SOCIOCOGNITIVA DE LEITURA E O GÊNERO DISCURSIVO POEMA

Este capítulo apresenta os pressupostos teóricos sobre: a abordagem sociocognitiva de leitura; o conceito bakhtiniano de gênero discursivo; o gênero discursivo poema, particularmente no que se refere a características e recursos expressivos a serem observados nas atividades de leitura. Esses pressupostos teóricos são pertinentes a esta pesquisa no que se refere à sequência didática de leitura e às propriedades dos poemas a serem exploradas em atividades de leitura detalhada.

2.1. Abordagem sociocognitiva de leitura

Há unanimidade entre educadores das mais diferentes linhas de pensamentos e entre pesquisadores sobre a importância da leitura. Definitivamente não há dúvidas de que a leitura também pode nos conduzir ao mundo das fantasias, da criatividade, da imaginação e dos sentimentos. Sabemos também que a leitura nos auxilia a escrever e a pensar melhor, além de nos possibilitar ver o mundo e a vida de modo diferente do que estávamos acostumados a ver e ouvir, pois ler é descobrir outros mundos.

A leitura de uma perspectiva sociocognitiva, tal como é proposta atualmente por autores como Koch (2005; 2008), Koch e Elias (2006) e Marcuschi (2008), incorpora pressupostos da abordagem cognitiva de leitura desenvolvida nos anos 80 e descrita por autores como Kato (1985), Kleiman (1989; 1993) e Solé (1996).

Na abordagem cognitiva, como explica Solé (1996, p.22), concluiu-se que a leitura é “um processo de interação entre o leitor e o texto; neste processo tenta-se satisfazer-se [obter uma informação pertinente para] os

objetivos que guiam a leitura.”. Para a autora, bem como para Kato (1985), Kleiman (1989; 1993), nesse processo interativo, o objetivo de leitura é primordial como ponto de partida para o leitor construir significados para o texto. A leitura permite ao leitor construir significados a partir da interação do processamento ascendente (*bottom up*), pelo qual o leitor decodifica o texto, e do processamento descendente (*top down*), pelo qual o leitor aciona e utiliza seus conhecimentos prévios nos níveis linguístico, textual e enciclopédico.

Os conhecimentos prévios do leitor são fundamentais para a construção de sentidos não explicitados no texto, ou seja, para a formulação de inferências, pois:

Para ler necessitamos, simultaneamente, manejar com destreza as habilidades de decodificação e aportar ao texto nossos objetivos, ideias e experiências prévias; precisamos nos envolver em um processo de previsão e inferência contínua, que se apoia na informação proporcionada pelo texto e na própria bagagem, e em um processo que permita encontrar evidência ou rejeitar as previsões e inferências antes mencionadas. (SOLÉ, 1996, p.23)

A partir do final dos anos 90, quando os estudos sobre cognição apontaram para o fato de que os conhecimentos dos sujeitos são construídos nas interações sociais, como explica Koch (2005), e que os estudos sobre a linguagem também redefiniram língua como um fenômeno sócio-histórico, o conceito de “conhecimentos prévios do leitor” se ampliou, bem como a concepção de leitura. De uma abordagem cognitiva da compreensão textual, os autores passaram a uma abordagem sociocognitiva. Nessa, o contexto da leitura, a situação comunicativa e as condições de produção e de circulação do gênero discursivo do qual o texto lido faz parte são constitutivos da leitura.

Koch e Elias (2006) defendem a necessidade de trabalhar a leitura num processo interativo entre o leitor e o texto. Assim, de acordo com as autoras,

o sentido de um texto não existe a *priori*, mas é construído na interação sujeitos-texto. Assim sendo, na e para produção de sentido, necessário se faz levar em conta o contexto. [...] Dessa forma, a tão propalada explicitude do texto escrito em contraposição à implicitude do texto falado não passa de um mito. Tanto na fala, quanto na escrita, os produtores fazem uso

de uma multiplicidade de recursos, muito além das simples palavras que compõem as estruturas. [...] A produção de sentido realiza-se à medida que o leitor considera aspectos contextuais que dizem respeito ao conhecimento da língua, do mundo, da situação comunicativa, enfim. [...] Quando adotamos, para entender o texto, a metáfora do *iceberg*, que tem uma pequena superfície à flor da água (o explícito) e uma imensa superfície subjacente, que fundamenta a interpretação (o implícito), podemos chamar de contexto o *iceberg* como um todo, ou seja, tudo aquilo que, de alguma forma, contribui para ou determina a construção do sentido. (KOCH; ELIAS, 2006, p.57-59)

Koch (2008) comenta que essa concepção de leitura coloca foco na interação autor-texto-leitor e se contrapõe às concepções de leitura com *foco no autor* (no que o “autor quis dizer” ou na sua intenção) e com *foco no texto* (na decodificação), pois sugere uma concepção interacional “dialógica” da língua, proporcionando aos leitores serem considerados como sujeitos ativos, construtores sociais. A leitura nessa concepção é vista por Koch (2008, p.215) como uma “atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos”. Para a autora, os textos constituem uma variedade de implícitos que são perceptíveis no âmbito sociocognitivo dos participantes da interação. Essa concepção requer do leitor a mobilização de experiências e conhecimentos.

Para a perspectiva sociocognitiva de leitura, também é necessário considerar um conceito de língua mais atual, como:

A rigor, a língua não é sequer uma estrutura; ela é estruturada simultaneamente em vários planos, seja o fonológico, sintático, semântico e cognitivo no processo de enunciação. A língua é um fenômeno cultural, histórico, social e cognitivo que varia ao longo do tempo e de acordo com os falantes; ela se manifesta no uso e é sensível ao uso. [...] a língua é uma atividade constitutiva com a qual podemos construir sentidos; é uma forma cognitiva com a qual podemos expressar nossos sentimentos, idéias, ações e representar o mundo; é uma forma de ação com a qual podemos interagir com nossos semelhantes. (MARCUSCHI, 1997, p.71-72)

Koch e Elias (2006, p. 10) assumem uma concepção “interacional (dialógica) da língua” e afirmam que:

[...] na concepção interacional (dialógica) da língua, os sujeitos são vistos como atores/construtores sociais, sujeitos ativos que – dialogicamente – se constroem e são constituídos no texto, considerado o próprio lugar da interação e da constituição dos interlocutores. Desse modo, há lugar, no texto, para toda uma gama de implícitos, dos mais variados tipos, somente detectáveis quando se tem, como pano de fundo, o contexto sociocognitivo dos participantes da interação.

Nessa perspectiva, para as autoras,

[...] A leitura é, pois, uma atividade interativa altamente complexa de produção de sentidos, que se realiza evidentemente com base nos elementos lingüísticos presentes na superfície textual e na sua forma de organização, mas requer a mobilização de um vasto conjunto de saberes no interior do evento comunicativo. (KOCH; ELIAS, 2006, p. 11).

Marcuschi (2008) explica que os saberes, ou conhecimentos prévios do leitor, influenciam na compreensão textual e que esses conhecimentos, atualmente, são considerados numa perspectiva mais ampla do que o eram na abordagem cognitiva de leitura. Devem ser considerados os conhecimentos lingüísticos, factuais (enciclopédicos), específicos (pessoais), de normas (institucionais, culturais, sociais) e lógicos (de processos). Isso porque, segundo o autor, a produção textual é o resultado de uma ação lingüística de vínculos com o mundo: “O texto pode ser tido como um tecido estruturado, uma entidade significativa, uma entidade de comunicação e um artefato sócio-histórico” (MARCUSCHI, 2008, p. 72). O texto não pode ser visto de forma isolada, como uma simples atividade unilateral.

Koch (2005) destaca que o processo de compreensão aponta para as unidades de sentido ativadas que se interligam com os conhecimentos globais acionados pela memória e experiência de vida. Todo e qualquer texto, apresenta diversas informações implícitas que são perceptíveis pela atuação do contexto sociocognitivo. A autora assume a concepção de que:

o texto é lugar de interação de sujeitos sociais, os quais, dialogicamente, nele se constituem e não são constituídos; e que, por meio de ações lingüísticas e sociocognitivas, constroem objeto-de-discurso e propostas de sentido, ao operarem escolhas significativas entre as múltiplas formas de

organização textual e as diversas possibilidades de seleção lexical que a língua lhes oferece. (KOCH, 2008, p. 213)

A leitura de um texto requer do leitor a utilização de estratégias de enfoque linguístico e de “ordem cognitivo-discursiva”, com a intenção de averiguar as hipóteses levantadas e completar as lacunas que o texto apresenta. “Assim, autor e leitor devem ser vistos como estrategistas na interação pela linguagem”, explica Koch (2008, p. 213). A autora reforça nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa (BRASIL, 1998) a sua concepção de leitura, que tem o leitor como construtor de sentidos, num processo que utiliza uma variedade de estratégias: seleção, antecipação, inferência e verificação, para a produção de sentidos para aquilo que é lido.

A autora ressalta a interação entre o conteúdo do texto e o leitor, que é regulada pelo objetivo de leitura, que direcionará e norteará o modo de leitura com relação ao tempo, atenção e engajamento disponibilizado durante a prática de leitura. Partindo do pressuposto de que a leitura é uma atividade pautada na interação autor-texto-leitor, Koch (2008) afirma que a materialidade linguística do texto faz-se necessária para se constituir a interação, mas não dispensa os conhecimentos e as vivências para a concretização dessa interação com maior ou menor duração, qualidade e intensidade.

Para Koch (2008, p. 218), a compreensão de um texto oscila de acordo com as circunstâncias de leitura e fatores relativos ao texto e ao autor/leitor. “Esses fatores referem-se ao conhecimento dos elementos linguísticos (uso de determinadas expressões, léxico antigo etc.) esquemas cognitivos, bagagem sociocultural, circunstâncias em que o texto foi produzido.”. Fatores materiais e linguísticos também comprometem e dificultam a compreensão de leitura.

Marcuschi (2008) e Koch (2008) apontam a leitura como uma atividade que requer a participação do leitor, para completar as lacunas apresentadas pelo autor, produzir inferências e pressupor a inserção do que foi dito em esquemas cognitivos.

A sequência didática de leitura de poemas utilizada por esta pesquisa fundamenta-se na concepção sociocognitiva de leitura para propor

procedimentos de leitura, como explica Lopes-Rossi (2011). No primeiro, mobiliza o conceito de “ativação do conhecimento prévio do leitor”, particularmente sobre o gênero discursivo a ser lido e sobre o assunto do texto. No segundo, mobiliza o conceito de “objetivo de leitura”, propondo objetivos pertinentes ao gênero e ao assunto para uma primeira leitura do texto. No terceiro procedimento, propõe objetivos de leitura mais complexos que exigem inferências por parte dos alunos, mobilizando assim o conceito de “inferência”. No quarto e último procedimento, propõe uma apreciação crítica do texto, o que se coaduna com a ideia de que o texto é um lugar de interações de sujeitos sociais e de que, na perspectiva dialógica da linguagem, o leitor deve manifestar suas atitudes responsivas a partir da leitura.

Outro conceito que orienta a sequência didática de leitura é o de gênero discursivo.

2.2. O conceito bakhtiniano de gênero discursivo

As ideias sobre língua do filósofo russo Bakhtin influenciaram muito os estudos linguísticos das duas últimas décadas. Para Bakhtin (2003), a língua é fenômeno social e histórico que se manifesta no uso concreto dos enunciados (textos produzidos em situações reais de comunicação). Esses enunciados são exemplares de gêneros discursivos. De acordo com esse autor, os gêneros discursivos são formas típicas de enunciados orais ou escritos, produzidos nas inúmeras esferas sociais, reconhecidos e nomeados pelos falantes da língua.

Alguns exemplos de gêneros discursivos orais e escritos citados por Lopes-Rossi (2002) são: conversa, discussão, briga, conselho, aviso, recado, telefonema, palestra, conferência, sermão, bênção, bilhete, carta, lista de compras, receita culinária, romance, poema, conto, crônica, reportagem, notícia, curriculum vitae, cheque, nota fiscal, duplicata, bula, receita médica, atestado.

Marcuschi (2002) afirma que os gêneros discursivos não podem ser analisados apenas como uma estrutura lingüístico-textual, pois a dimensão lingüística não é suficiente para constituir o enunciado. O que caracteriza

fundamentalmente os gêneros discursivos são os aspectos sociocomunicativos e funcionais, que se referem às condições de produção e de circulação do gênero e, ainda, a seu propósito comunicativo. A finalidade discursiva (o propósito comunicativo) é uma característica de suma importância para a identificação de um gênero. Os gêneros também se caracterizam por conteúdo temático, estilo, construção composicional. Nos elementos composicionais de um enunciado, devem ser considerados os elementos não-verbais. No caso desta pesquisa, a sequência didática de leitura de poemas explora, quando possível, os aspectos não-verbais desse gênero. Isso é possível no caso de poemas que apresentam como recurso expressivo uma disposição das palavras que forma alguma imagem relacionada ao tema do poema.

O conceito de gênero discursivo deve ser entendido no contexto das idéias de Bakhtin sobre a língua. Rodrigues (2005, p. 156) explica que, para Bakhtin, “A língua vista como discurso não pode ser dissociada de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos”. Assim, a língua é uma atividade e um fenômeno social vinculada às condições das situações de interação em que os enunciados são produzidos. É por isso que as propriedades típicas de qualquer produção de linguagem (gênero discursivo ou enunciado oral ou escrito) devem ser consideradas de acordo com seu contexto sócio-histórico e seu propósito comunicativo.

O dialogismo, que marca todas as produções de linguagem por ser uma propriedade essencial da linguagem humana, é outro conceito importante e que é levado em consideração na proposta de leitura utilizada nesta pesquisa. Rodrigues (2005) explica que a linguagem humana é dialógica no sentido de um enunciado ser sempre uma reação-resposta a outros enunciados, ser produzido por palavras que vêm de outros enunciados e remetem a eles. As palavras, por sua vez, não são ‘neutras’, pois trazem consigo sentidos (visões de mundo). Um novo enunciado está, portanto, sempre ligado a outros enunciados passados e, ao mesmo tempo, permite sempre uma atitude responsiva do ouvinte/leitor. Essa resposta pode não ser verbal, manifestada; pode ser uma resposta – reação – que se realiza na mente dos sujeitos envolvidos na recepção daquele enunciado: uma concordância, uma

discordância, uma mudança de opinião, uma atitude futura influenciada por aquele texto.

No último procedimento de leitura de poemas da sequência didática de leitura utilizada nesta pesquisa, busca-se incentivar o aluno a uma relação dialógica com os poemas lidos, a partir de uma apreciação crítica dos textos.

Segundo Lopes-Rossi (2011), o trabalho didático com gêneros discursivos pode proporcionar autonomia no processo de leitura porque, por meio de gêneros discursivos, as práticas de linguagem incorporam-se nas atividades dos alunos. As atividades de leitura precisam dar oportunidade aos alunos de perceberem a composição do gênero – em todos os seus aspectos verbais e não verbais –, de construir sentidos para a leitura e de dialogarem com o texto. Isso contribui para a formação de um cidadão crítico e participativo na sociedade.

Nesta pesquisa, visando à formação de leitores de poema mais proficientes, os aspectos mais característicos desse gênero discursivo têm importância fundamental e, por isso, são destacados na seção a seguir.

2.3. Características do gênero discursivo poema

Poema ou poesia? Essa é uma dúvida que paira sobre muitas cabeças. Segundo Houaiss (2010, p. 608), poema é “a composição em versos; algo que sugere um poema (pela beleza, sensibilidade etc). A poesia “é arte de compor ou escrever versos; gênero literário em forma de versos; pequena composição em versos; poema, que desperta o sentimento do belo.”.

O gênero discursivo poema, de acordo com Lyra (1986, p. 6), é “caracterizado como um texto escrito (primordialmente, mas não exclusivamente) em verso”. A poesia é definida como uma substância imaterial anterior ao poeta, ao poema, à linguagem, vista na natureza, em certos objetos, em certos gestos humanos, na vida. Lyra (1986, p. 7) define poema como “o estado em que o indivíduo se coloca na tentativa de captação, apreensão e resgate dessa substância no espaço abstrato das palavras”.

Segundo Sarmiento (2006), o poema apresenta características marcantes que vão além da disposição das linhas contínuas. Para a autora, a poesia apresenta traços marcantes: exploração da sonoridade das palavras (rimas, repetições de som e ritmo); imagens (metáforas e comparações); polissemia, que representa a pluralidade de significados. As construções poéticas geralmente apresentam inúmeros sentidos e permitem diversas interpretações; são marcadas pela subjetividade, também entendida como expressão do eu lírico, que revela seu mundo interior, seus desejos, emoções e sentimentos, através dos versos.

Paz(1982, p. 05), define o gênero poema como “conhecimento, salvação, poder, abandono. Operação capaz de abandonar o mundo, a atividade poética é revolucionária por natureza; exercício espiritual, é um método de libertação interior. A poesia revela este mundo; cria outro”.

Conforme aponta Huizinga (1971, p. 7) “Por detrás de toda expressão abstrata se oculta, uma metáfora, e de toda metáfora é um jogo de palavras. Assim, dar expressão à vida, o homem cria outro mundo, um mundo poético, ao lado da natureza.”.

Diante dessas definições, fica evidente que a poesia aborda diversos temas e está presente em todos os lugares. Para Sarmiento (2006), nos versos de um poema, o poeta expressa os prazeres da vida, o medo da morte, a indignação perante as injustiças sociais e outros temas relacionados à existência humana.

Segundo Tavares (1974, p. 269), os poemas podem ser classificados de acordo com os diversos temas que abordam, como: ditirambo, poema que celebra os prazeres da mesa; elegia, poema que remete à tristeza, luto; epitalâmio, destinado a celebrar bodas e núpcias; bucólico, comporta assunto da vida do campo; genetlífico, que celebra o nascimento e aniversários de nascimento; madrigal, que se caracteriza mais pelo conteúdo.

A poesia desperta sentimentos, emoções, o humor e a reflexão de alguns temas. Conforme Candido (1995. p. 249), a poesia é um:

Exercício da reflexão, a aquisição do saber, a boa disposição para com o próximo, o afinamento das emoções, a capacidade de penetrar nos problemas da vida, o senso da beleza, a

percepção da complexidade e do mundo dos seres, o cultivo do humor.

Cereja e Magalhães (2005, p. 146) conceituam poema como um gênero textual constituído de ideias, sentimentos, emprego de versos, sonoridade e palavras com sentido figurado e conotativo. Para os autores, “a musicalidade que caracteriza os textos poéticos é resultado da utilização de recursos presentes na poesia de todos os tempos, tais como a métrica, o ritmo, a rima, a aliteração e assonância”.

Diante dessa musicalidade poética, muitos poetas, ao longo do tempo, tentaram conceituar o gênero através de versos, conforme o seguinte exemplo selecionado por Cereja e Magalhães (2005, p. 147):

Eu caminho seguro entre as palavras
 E páginas desertas
 Nas retinas:
 Sonho de coisas claras e a lição
 De outras coisas que invento
 Para o só testemunho
 De minha construção
 Imaginária
 De pedra
 Sobre pedra
 E cimento
 E silêncio.
 (Gilberto Mendonça Telles)

Outros exemplos de poemas cujo tema é o poema ou o fazer poético, também chamados de metapoemas, são os seguintes:

COISAS, PEQUENAS COISAS

Fernando Namora

Fazer das coisas fracas um poema.

Uma árvore está quieta,
 murcha, desprezada.
 Mas se o poeta a levanta pelos cabelos
 e lhe sopra os dedos,
 ela volta a empertigar-se, renovada.
 E tu, que não sabias o segredo,

perdes a vaidade.
 Fora de ti há o mundo
 e nele há tudo
 que em ti não cabe.
 Homem, até o barro tem poesia!
 Olha as coisas com humildade.

AUTOPSILOGRAFIA

Fernando Pessoa

O poeta é um fingidor.
 Finge tão completamente
 Que chega a fingir que é dor
 A dor que deveras sente.

E os que lêem o que escreve,
 Na dor lida sentem bem,
 Não as duas que ele teve,
 Mas só a que eles não têm.

E assim nas calhas da roda
 Gira, a entreter a razão,
 Esse comboio de corda
 Que se chama o coração.

OS POEMAS

Mario Quintana

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

Nos versos de um poema, podemos observar a existência de uma voz – o eu-lírico –, que nem sempre é a do poeta. Sarmiento (2006, p. 136) explica que o “poeta é o autor, e não o “eu” que fala no poema”. Segundo a autora, o eu lírico é um ser imaginário, criado para representar o autor, desvinculá-lo de

sua pessoa. O poeta também optar por um eu lírico mais explícito, com uso de verbos em 1ª pessoa, conforme se observa no primeiro poema dos citados anteriormente, ou apresentá-lo de uma forma mais impessoal, não tão subjetiva, utilizando para isso verbos em 3ª pessoa, como os três outros poemas citados.

Com relação à organização textual, cada linha de poema recebe o nome de verso, que é “uma sucessão de sílabas ou fonemas que formam uma unidade rítmica e melódica, correspondente em geral a uma linha do poema.” (CEREJA; MAGALHÃES, 2005, p. 146). Um conjunto de versos recebe o nome de estrofe ou estância e a quantidade de versos agrupados pode variar, apontam Cereja e Magalhães (2006, p. 146): dístico (dois versos), terceto (três versos), quadra ou quarteto (quatro versos), quintilha (cinco versos), sexteto ou sextilha (seis versos), sétima ou septilha (sete versos), oitava (oito versos), nona (nove versos) e décima (dez versos).

Além da nomeação dada conforme o número de versos, Cereja e Magalhães (2005) destacam que há poemas que se apresentam de forma fixa, classificados como sonetos, cujos versos são compostos de duas quadras e dois tercetos. Um exemplo de soneto é o seguinte:

SONETO DE QUARTA-FEIRA DE CINZAS

Vinicius de Moraes

Por seres quem me foste, grave e pura
Em tão doce surpresa conquistada
Por seres uma branca criatura
De uma brancura de manhã raiada

Por seres de uma rara formosura
Malgrado a vida dura e atormentada
Por seres mais que a simples aventura
E menos que a constante namorada

Porque te vi nascer de mim sozinha
Como a noturna flor desabrochada
A uma fala de amor, talvez perjura

Por não te possuir, tendo-te minha
Por só querereres tudo, e eu dar-te nada
Hei de lembrar-te sempre com ternura.

Ainda há outras formas fixas de poemas, apontam Cereja e Magalhães (2005), a balada (três oitavas e uma quadra), o vilancete (um terceto e outros dois tipos de estrofes, conforme escolha do poeta) e o rondó (apenas quadras ou quadras combinadas com oitavas).

Das características da estrutura poética, não se pode deixar de citar a métrica: medida dos versos, chamada de escansão. A quantidade de sílabas poéticas apresentadas nos versos recebe a seguinte denominação: monossílabo (uma sílaba), dissílabo (duas sílabas), trissílabo (três sílabas), redondilha menor ou pentassílabo (cinco sílabas), redondilha maior ou heptassílabo (sete sílabas), octossílabo (oito sílabas), decassílabo (dez sílabas), hendecassílabo (onze sílabas), alexandrino (doze sílabas).

Segundo Tufano (2012), até o início do século XX, os poemas exibiam mais rigorosidade a métrica; os versos apresentavam uma medida padrão, um esquema mais estabelecido, definido. Contudo, as transformações históricas e culturais ocasionaram um questionamento sobre esse rigor métrico e, a partir do modernismo, surgiram poemas com metrificacão diversificada, com os chamados versos livres.

Para a separação das sílabas poéticas, Tufano (2012) explica que não devemos levar em conta a divisão gramatical; é necessário atentar aos sons e às emissões de voz. As sílabas poéticas de cada verso são contadas apenas até a última sílaba tônica. Exemplo:

Mi/nha/ te/rra/ tem/ pal/mei/ras,
1 2 3 4 5 6 7

On/de/ can/ta o/ Sa/bi/á;/
1 2 3 4 5 6

A/s a/ves/ que a/qui/ gor/jei/am,
1 2 3 4 5 6 7

Não/ gor/jei/am/ co/mo/ lá./
1 2 3 4 5 6 7

(Gonçalves Dias)

Para dar ritmo ao poema, às vezes o autor utiliza inúmeros recursos para abreviar ou alongar uma sílaba métrica. Para isso, utiliza a elisão, que

consiste na fusão de vogais no encontro de palavras, como podemos observar no verso “On/de/can/ta o/ Sa/bi/á;” e “A/s a/ves/ que a/qui/ gor/jei/am,”. Para Cândido (2004), o ritmo, no poema, é a combinação de sonoridades: “Ritmo é, pois, uma alternância de sonoridades mais fracas e mais fortes, formando uma unidade configurada” (CÂNDIDO, 2004 p. 44).

Os versos de um poema podem ter rimas, semelhança de sons nas palavras, no final do verso. Segundo Cereja e Magalhães (2005, p. 149), “a rima é um recurso musical, baseado na semelhança sonora de palavras no final dos versos (rima externa), e às vezes, no interior de versos (rimas internas)”.

Conforme Sarmiento (2006), as rimas são classificadas em: interpoladas (intercaladas ou opostas), cruzadas (ou opostas), emparelhadas ou encadeadas. Os poemas que também podem ser escritos sem rima são nomeados de versos brancos.

Para esta pesquisa, de acordo com a proposta de leitura de poemas do Projeto Observatório/UNITAU, não será exigido do aluno um conhecimento detalhado da estrutura dos poemas. O professor, no entanto, precisa conhecer bem o gênero para, se necessário, fazer algum comentário alguma dessas propriedades dos poemas. Mais do que na estrutura, o enfoque das atividades de leitura será dado nos efeitos de sentido dos poemas, que podem ser causados principalmente por recursos:

- sonoros ou rítmicos
- de repetição de sons (assonância e aliteração), de palavras e de versos
- ortográficos ou morfossintáticos
- de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas, etc.)
- semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia)
- de uso de palavras ou expressões
- gráficos
- de humor ou ironia

- de variação linguística
- de licença poética, rompimento com normas
- de onomatopeias
- de intertextualidade

Essa lista de recursos expressivos possíveis de serem encontrados em poemas foi elaborada pela equipe de professores participantes do Projeto Observatório/UNITAU a partir da análise das habilidades de leitura da Prova Brasil e do SARESP aplicáveis a poemas e, ainda, das questões sobre poemas presentes nessas provas e em outras provas externas, como ENEM e avaliações diagnósticas realizadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo. Nessas provas observou-se também a possibilidade de explorar a compreensão do aluno sobre o conflito de uma narrativa, no caso de poemas narrativos.

Enfim, dessa forma, acredito que a leitura de poemas em salas de aula do Ensino Fundamental, mais especificamente do 7º ano, possa ser feita com enfoque na sensibilidade do poeta para abordar o tema, pela expressividade da linguagem.

CAPÍTULO 3

CARACTERÍSTICAS DAS QUESTÕES DO SARESP SOBRE POEMAS E SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA LEITURA

Este capítulo apresenta as características das questões do SARESP sobre poemas a partir de um levantamento e de uma análise de todas as questões sobre poemas dessa avaliação, no período de 2003 a 2007. O capítulo é finalizado com uma proposta de sequência didática para leitura de poemas, produzida pelo Projeto Observatório da Educação/ UNITAU, que mobiliza as principais habilidades de leitura exigidas para esse gênero pela Avaliação do SARESP, explora os recursos expressivos da linguagem poética e contempla os fundamentos da abordagem sociocognitiva de leitura, como expostos no capítulo 2.

Dessa forma, este capítulo realiza o primeiro objetivo específico da pesquisa, ou seja: identificar as características das questões do SARESP, de 2003 a 2007, que cobram habilidades de leitura de poemas a fim de subsidiar a proposta de trabalho de leitura em sala de aula. Assim, responde à primeira pergunta de pesquisa: Quais as características das questões do SARESP, de 2003 a 2007, que avaliam habilidades de leitura de poemas?

3.1. Levantamento das questões do SARESP sobre poemas

De acordo com os objetivos traçados para esta pesquisa, foi realizado um levantamento das questões do SARESP sobre poemas. A tabela abaixo apresenta o resultado desse levantamento: no total, 5 poemas foram utilizados nas provas do SARESP de 2003, 2004, 2005 e 2007, e 18 questões referiam-se a esses poemas.

Quadro 6: Levantamento da quantidade de poemas nas avaliações do SARESP

| SARESP | Poemas | Número de questões |
|------------------------------|--|---------------------------|
| 2003 | <i>Debussy</i> , de Manuel Bandeira | 2 |
| 2004 | <i>Estatuto sua nova vida</i> , de Thiago de Mello | 3 |
| 2005 | <i>Minhas filhas</i> , de Patativa do Assaré | 5 |
| 2007 (matutino e noturno) | <i>Lampião e Lancelote</i> , de Fernando Vilela e <i>Família</i> , de Carlos Drummond de Andrade | 8 |
| Total de questões | | 18 |

Fonte: Dados da pesquisa

A observação desses dados mostra que houve uma incidência maior, nos últimos anos, de questões sobre poemas. Percebe-se também que os autores apresentados nos poemas das avaliações de 2003, 2005 e 2007 coincidem, parcialmente, com a recomendação de autores dada pela Matriz de Referência para a Avaliação do SARESP (2009, p.40):

Autores recomendados para a leitura de textos literários e gêneros: fábulas tradicionais, letras de música popular brasileira, Cecília Meireles, Vinicius de Moraes, Manuel Bandeira, Machado de Assis, José de Alencar, Artur de Azevedo, Monteiro Lobato, Fernando Sabino, Manoel de Barros, Mario Quintana, Alcântara Machado, Carlos Drummond de Andrade, José Lins do Rego, Érico Veríssimo, Lima Barreto, Álvares de Azevedo, Ferreira Gullar, Casimiro de Abreu, Simões Lopes Neto, João do Rio, José J. Veiga, Rubem Braga, Paulo Mendes Campos, Patativa do Assaré.

A tendência observada nessas provas reforça nossa percepção de que é necessário o professor de língua portuguesa dar mais atenção à leitura de poemas no Ensino Fundamental. Para melhor realizar esse trabalho, as questões sobre poemas das provas do SARESP foram analisadas qualitativamente quanto às habilidades de leitura exigidas.

3.2. Análise das questões sobre poemas do SARESP

Conforme aponta a Matriz de Referência para Avaliação do SARESP(2009), as habilidades de leitura enfocadas nas questões permitem

inferir as competências cognitivas que os alunos apresentam. Segue a reprodução dos poemas e das 18 questões analisadas nesta pesquisa, de acordo com as habilidades de leitura da Matriz do SARESP (2009). As primeiras provas do SARESP foram orientadas por uma versão anterior a essa de Matriz de Referência, que apresentava algumas habilidades diferentes. Parece-nos mais produtivo manter a análise das questões pela Matriz atual, uma vez que essa é a referência que os professores têm para o seu trabalho.

Em 2003, a avaliação do SARESP para 6º ano apresentou um poema e duas questões que destacam as habilidades 24 e 36, reforçando a compreensão do texto literário, como segue:

Debussy

Para cá, para lá ...
 Para cá, para lá ...
 Um novelozinho de linha ...
 Para cá, para lá ...
 Para cá, para lá ...
 Oscila no ar pela mão de uma criança
 (Vem e vai ...)
 Que delicadamente e quase a adormecer o balança
 - Psiu ... -
 Para cá, para lá ...
 Para cá e ...
 - O novelozinho caiu.

(BANDEIRA, Manuel. *Poesia completa e prosa*. Rio de Janeiro: Aguilar, 1993, p. 168)

As questões para esse poema e as habilidades de leitura exigidas foram:

Quadro 7: Levantamento das habilidades de poemas nas avaliações do SARESP em 2003

| Questões - 2003 | Habilidades destacadas |
|---|--|
| <p>12. “Oscila no ar pela mão de uma criança”. A palavra de mesmo sentido que o vocábulo grifado no verso acima é:</p> <p>(A) vem. (B) vai. (C) balança. (D) caiu.</p> | <p>H24. Identificar o sentido conotado de vocábulo ou expressão utilizados em segmentos de um texto literário selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.</p> |
| <p>13. A delicadeza transmitida pelo poema é reforçada</p> <p>(A) pela queda do novelo de linha. (B) pelo emprego do diminutivo novelozinho. (C) pelo sono da criança adormecida. (D) pelo silêncio imposto no verso no 9 – Psiu.</p> | <p>H36. Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto literário, com base na sua compreensão global.</p> |

Fonte: São Paulo (2003)

Pode-se perceber com o levantamento acima que a indicação de autores feita pela Matriz de Referência do SARESP para trabalho com gêneros literários foi contemplada, no caso, com um poema de Manuel Bandeira.

Já em 2004, a avaliação apresentou um poema e três questões, como segue:

ESTATUTO DA SUA NOVA VIDA

Artigo 1

Fica decretado
que todos os dias da semana,
inclusive as terças-feiras
mais cinzentas,
têm o direito a converter-se
em manhãs de domingo.

Artigo 2

A palavra liberdade
será suprimida
dos dicionários.
A partir deste instante,
será algo vivo,
como o fogo e o mar.

(MELLO, Thiago de. Isto é, n. 1750, de 16.04.2003).

As questões para esse poema e as habilidades de leitura exigidas foram:

Quadro 8: Levantamento das habilidades de poemas nas avaliações do SARESP em 2004

| Questões - 2004 | Habilidades destacadas |
|---|--|
| <p>11. O título do poema "Estatuto da sua nova vida" determina que as pessoas devem:</p> <p>(A) converter seus dias da semana em domingo. (B) libertar as palavras do dicionário. (C) incendiar todas as águas do mar. (D) descansar nas manhãs de domingo.</p> | <p>H25. Identificar o efeito de sentido produzido, em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos.</p> |
| <p>12. Na primeira estrofe do poema, está sugerido que as pessoas devem:</p> <p>(A) transformar os dias de trabalho em dias de domingo. (B) viver prazerosamente todos os dias da semana. (C) determinar o dia e as horas da sua folga semanal. (D) realizar tarefas desagradáveis só nas terças-feiras.</p> | <p>H08. Inferir informação pressuposta ou subentendida, com base na compreensão global de um texto.</p> |

| | |
|--|--|
| <p>13. No poema está dito que:</p> <p>(A) as terças-feiras serão sempre nubladas. (B) as palavras serão todas retiradas do dicionário. (C) os dias da semana serão como o domingo. (D) o fogo se apagará na água do mar.</p> | <p>H31. Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição.</p> |
|--|--|

Fonte: São Paulo (2004)

Na ocasião em que a avaliação foi aplicada, estava em vigência outra Matriz Curricular do SARESP, porém a habilidade proposta para com a questão se mantém na atual matriz.

Em 2005, a avaliação do SARESP 6º ano apresentou um poema e cinco questões.

MINHAS FILHAS

Minhas filhas eu vejo que são três
 E cada qual é da beleza irmã,
 Se eu quero Lúcia, muito quero Inês
 Da mesma forma quero Miriam.

Vendo a meiguice da primeira filha,
 Vejo a segunda que me prende e encanta
 A mesma estrela que reluz e brilha,
 Se olho a terceira, vejo a mesma santa.

Se a cada uma com fervor venero
 Fico confuso sem saber das três
 Qual a mais linda e qual mais eu quero
 Se é Miriam, se é Lúcia ou se é Inês.

E já velho, a pensar de quando enquanto
 Que brevemente voltarei ao pó,
 Eu sou feliz e morrerei pensando
 Que as três filhas que tenho é uma só.

ASSARÉ, Patativa do. *Antologia Poética*. 4.ed. rev. Fortaleza: Demócrito Rocha, 2004. p.233.

As questões para esse poema e as habilidades de leitura exigidas foram:

Quadro 9: Levantamento das habilidades de poemas nas avaliações do SARESP em 2005

| Questões - 2005 | Habilidades destacadas |
|---|---|
| <p>7. Para o velho, a primeira filha se destaca pela:</p> <p>(A) beleza. (B) comportamento. (C) meiguice. (D) obediência.</p> | <p>H05. Localizar itens de informação explícita, relativos à descrição de características de determinado objeto, lugar ou pessoa, em um texto.</p> |
| <p>8. Ao dizer “brevemente voltarei ao pó”, o velho revela que:</p> <p>(A) reconhece que seu fim está próximo. (B) sabe das dificuldades da sua sobrevivência</p> | <p>H24. Identificar o sentido conotado de vocábulo ou expressão utilizados em segmentos de um texto literário, selecionando aquele que pode</p> |

| | |
|---|--|
| (C) sente necessidade de se afastar de casa. (D) vai percorrer estradas empoeiradas. | substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere. |
| 9. “Minhas filhas” é um poema porque é organizado em: (A) orações e versos. (B) versos e estrofes. (C) parágrafos e estrofes. (D) períodos e parágrafos. | Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero. |
| 10. O velho acha que suas filhas são igualmente: (A) belas. (B) dedicadas. (C) meigas (D) obediente | H08. Inferir informação pressuposta ou subentendida, com base na compreensão global de um texto. |
| 11. O poema trata especialmente (A) das preferências de um pai. (B) relação familiar harmoniosa. (C) o afeto de um homem por suas filhas. (D) o respeito das filhas pelo pai. | H09. Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em sua compreensão global. |

Fonte: São Paulo (2005)

A habilidade *Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero*, requerida na questão 9, não apresenta equivalência com nenhuma habilidade vigente na Matriz de 2009. Atualmente a Matriz não prevê habilidades que enfoquem reconhecimento da estrutura do gênero poema. A prova de 2005 exigiu esse conhecimento. Nota-se que é uma atividade que não requer o desenvolvimento de nenhuma habilidade de leitura, apenas exige a compreensão dos elementos composicionais que configuram a estrutura do gênero poema.

Em 2007, a avaliação ocorreu no período matutino e vespertino, com dois poemas e oito questões. O poema de um dos períodos foi:

LAMPIÃO E LANCELOTE

*Agora eu lhes apresento
Um grande cangaceiro
Nascido em nosso país
Leal e bom companheiro
Para uns foi criminoso
Para outros justiceiro
Criado nas terras secas
Vaqueiro trabalhador
Cuidava de um ralo gado
Com coragem e com valor
Seu nome era Virgulino
Mas um dia veio a dor
Ao ver seu pai baleado
Ele partiu pra vingança
À frente dos cangaceiros*

*Se pôs logo em liderança
 Bando de cabras armados
 Ao inimigo com ganância*!
 Com este bando temido
 Atirava igual canhão
 Com seu rifle poderoso
 Tornava a noite um clarão
 Por isso todo orgulhoso
 Se chamou de lampião*

(VILELA, Fernando. *Lampião e Lancelote*, São Paulo: Cosac Naify, 2006)

As questões para esse poema e as habilidades de leitura exigidas foram:

Quadro 10: Levantamento das habilidades de poemas nas avaliações do SARESP em 2007 no período matutino.

| Questões – 2007 | Habilidades destacadas |
|--|--|
| <p>9. O que levou o personagem do poema a se tornar um líder de cangaceiros foi (A) sua coragem e seu valor. (B) a morte de seu pai. (C) um bando de cabras armados. (D) seu apelido de Lampião.</p> | <p>H09. Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em sua compreensão global.</p> |
| <p>10. “<i>Para uns foi criminoso Para outros justiceiro</i>” A palavra “justiceiro” foi utilizada para mostrar que o personagem era visto como alguém que: (A) respeitava muito a justiça. (B) julgava bandidos no tribunal. (C) fazia justiça com as próprias mãos. (D) justificava seus atos de vingança.</p> | <p>H04. Identificar o sentido denotado de vocábulo ou expressão utilizados em segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.</p> |
| <p>11. <i>Ao inimigo com ganância!</i> O ponto de exclamação ao final desse verso é utilizado para (A) enfatizar a força da vingança. (B) assustar o leitor com a situação criada. (C) revelar surpresa com o desejo de vingança. (D) expressar preocupação com a situação do inimigo.</p> | <p>H26. Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas etc.).</p> |
| <p>12. “<i>Com seu rifle poderoso</i>”. A palavra seu, grifada na frase acima refere-se ao (A) bando de Lampião. (B) cangaceiros. (C) pai. (D) Virgulino.</p> | <p>Estabelecer relações entre as partes do texto, identificando repetições ou substituições que contribuem para sua continuidade.</p> <p>Obs.: essa habilidade é da Matriz antiga. Não há nenhuma equivalente na Matriz atual.</p> |

Fonte: São Paulo (2007)

O poema do outro período foi:

FAMÍLIA

Três meninos e duas meninas,
Sendo um ainda de colo.
A cozinheira preta, a copeira mulata,
o papagaio, o gato, o cachorro,
as galinhas gordas no palmo da horta
e a mulher que trata de tudo.
A espreguiçadeira, a cama, a gangorra,
o cigarro, o trabalho, a reza,
a goiabada na sobremesa do Domingo,
o palito nos dentes contentes,
o gramofone rouco toda noite
e a mulher que trata de tudo.
O agiota, o leiteiro, o turco,
o médico uma vez por mês
o bilhete todas as semanas,
branco! Mas a esperança sempre verde.
A mulher que trata de tudo
E a felicidade.

(ANDRADE, Carlos Drumond de. *Poesia Completa*. Rio de Janeiro: Códice. 2002.)

As questões para esse poema e as habilidades de leitura exigidas foram:

Quadro 11: Levantamento das habilidades de poemas nas avaliações do SARESP em 2007 no período vespertino

| Questões – 2007 | Habilidades destacadas |
|---|---|
| <p>9. Um outro título que poderia ser dado a esse poema seria: (A) Dívida (B) Mulher Negra (C) Mãe. (D) Força do Trabalho.</p> | <p>H09. Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em sua compreensão global.</p> |
| <p>10. Assinale a alternativa que apresenta um verso que resgata o tempo de antigamente. (A) <i>o cigarro, o trabalho, a reza,</i> (B) <i>o gramofone rouco toda noite</i> (C) <i>e a mulher que trata de tudo</i> (D) <i>A espreguiçadeira, a cama, a gangorra.</i></p> | <p>H04. Identificar o sentido denotado de vocábulo ou expressão utilizados em segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.</p> |
| <p>11. "...o bilhete todas as semanas branco! Mas a esperança verde." Nesses versos o ponto de exclamação mostra um sentimento de (A) entusiasmo. (B) ilusão. (C) alegria. (D) decepção.</p> | <p>H26. Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas etc.).</p> |
| <p>12. "e a mulher que trata tudo." A repetição desse verso provoca a ideia de: (A) trabalho forçado. (B) morte do pai. (C) força materna. (D) vida no campo.</p> | <p>H04. Identificar o sentido denotado de vocábulo ou expressão utilizados em segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere.</p> |

Fonte: São Paulo (2007)

Percebe-se com o quadro acima que as habilidades exigidas na avaliação da manhã se repetiram na avaliação do período da tarde e mais uma vez foi contemplado um autor sugerido pela Matriz de Referência para a Avaliação do SARESP, Carlos Drummond de Andrade.

A partir da descrição das habilidades nas questões do SARESP, foi possível verificar que algumas habilidades foram mais exigidas nas avaliações, conforme aponta o quadro a seguir.

Quadro 12: Habilidades mais exigidas nos poemas, de acordo com a atual Matriz de Referência do SARESP

| Habilidades | Ano(s) |
|---|--------------|
| H04. Identificar o sentido denotado de vocábulo ou expressão utilizados em segmento de texto, selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere. | 2007 |
| H06. Localizar itens de informação explícita, distribuídos ao longo de um texto. | 2005 |
| H08. Inferir informação pressuposta ou subentendida, com base na compreensão global de um texto. | 2004 2005 |
| H09. Inferir tema ou assunto principal de um texto, com base em sua compreensão global. | 2005 2007 |
| H24. Identificar o sentido conotado de vocábulo ou expressão utilizados em segmentos de um texto literário selecionando aquele que pode substituí-lo por sinonímia no contexto em que se insere. | 2003 2005 |
| H25. Identificar o efeito de sentido produzido, em um texto literário pela exploração de recursos ortográficos ou morfosintáticos. | 2004 |
| H26. Identificar o efeito de sentido produzido em um texto literário pelo uso intencional de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas etc.). | 2007 |
| H31. Identificar recursos semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) em segmentos de um poema, a partir de uma dada definição. | 2004 2007 |
| H36. Inferir informação pressuposta ou subentendida em um texto literário, com base na sua compreensão global. | 2003 |
| Reconhecer os elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero. | 2005 |

Fonte: Dados desta pesquisa.

Como conclusão dessa análise das questões de provas do SARESP sobre poemas, destacamos que, embora a Matriz do SARESP

especifique habilidades de leitura para o texto literário no seu Tópico 6, as habilidades cobradas nas 18 questões analisadas não se restringiram a esse tópico. Como comentamos na análise da Matriz do SARESP, na seção 1.3, outras habilidades dessa Matriz, além das listadas no Tópico 6, também se aplicam à leitura de textos literários. As questões sobre poemas das provas SARESP têm abrangido todas essas possibilidades. Isso confirma a nossa percepção de que o trabalho didático com leitura de poemas tem de ir além das habilidades listadas no Tópico 6 da Matriz do SARESP.

Com relação ao número de questões sobre poemas, constatou-se que a exigência por leitura desse gênero discursivo tem aumentado nas avaliações do SARESP, indo de 2 questões em 2003 para 8 em 2007.

Do ponto de vista qualitativo, percebe-se, também, que as questões das provas mais recentes dão maior ênfase às habilidades de leitura de poemas relacionadas a inferências diversas e a um posicionamento crítico do leitor. Assim, exigem inferências que dependem de um pensamento mais reflexivo, crítico e contextualizado. Para isso, o leitor deve ir além da decodificação; deve utilizar conhecimentos prévios variados, fazer inferências a partir das escolhas lingüísticas do poeta, do aspecto gráfico do poema e da abordagem do tema. As habilidades necessárias para que o educando se torne um leitor capaz desse nível de compreensão são em grande número.

Sendo assim, diante desses resultados, torna-se claro que a leitura de poemas deve fazer parte do currículo escolar e deve ser realizado por meio da leitura de grande quantidade de poemas e de muitas atividades que mobilizem as habilidades mais diversas pertinentes à leitura desse gênero.

3.3. Sequência didática para leitura de poemas

A proposta de sequência didática para leitura de poemas apresentada mobiliza as principais habilidades de leitura exigidas para esse gênero pela Avaliação do SARESP, além de outras referentes a características do gênero não contempladas pela Matriz de Referência do SARESP. Organiza-se de acordo com os fundamentos da abordagem sociocognitiva de leitura e com o

conceito de gênero discursivo, como comentado no capítulo 2, seção 2.1. Foi elaborada pelos participantes do Projeto Observatório da Educação/UNITAU.

De acordo com Lopes-Rossi (2013, p. 1), a respeito da concepção dessa sequência didática:

Não queremos usar a leitura dos poemas para a reflexão sobre sua estrutura, ou como pretexto para estudo da gramática ou, ainda, para reduzir o poema a conceitos formais. Queremos que os poemas encantem os leitores por sua dimensão lúdica e estética; pela sensibilidade do poeta para abordar o tema, pela expressividade da linguagem. Queremos que o aluno sinta o valor da poesia expressa nos poemas e perceba, numa leitura detalhada, os principais recursos de linguagem utilizados pelo poeta.

Segue a sequência didática de leitura utilizada nesta pesquisa.

Primeiro procedimento: Conhecimento prévio sobre o gênero discursivo poema

| ESTRATÉGIAS | O QUE SE PRETENDE e alguns lembretes |
|---|--|
| <p>→ Mostrar alguns exemplos de poemas e fazer algumas perguntas básicas sobre aspectos sociocomunicativos do poema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Quem escreve poema? • Que temas podem ser abordados num poema? • Qual é o propósito/a finalidade do poema? (Para que serve poema?) • Quem gosta de ler poemas? Por quê? | <ul style="list-style-type: none"> • Pretende-se a ativação/ampliação de conhecimentos sobre as características sociocomunicativas do poema • A Matriz de Língua Portuguesa da Prova Brasil não contempla habilidades de leitura para identificação de todas essas características; contempla apenas a habilidade “D9: identificação da finalidade do texto”. As perguntas propostas ao lado vão além disso. <p>Vale a pena lembrar alguns aspectos do gênero discursivo poema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Poesia</u> e <u>poema</u> não são a mesma coisa. <u>Poema</u> é “caracterizado como um texto escrito (primordialmente, mas não exclusivamente) em verso”. (LYRA, 1986, p. 6). <u>Poesia</u> é mais difícil de definir; ora é definida como uma substância imaterial anterior ao poeta, ao poema, à linguagem – vemos poesia na natureza, em certos objetos, em certos gestos humanos, na vida –; ora é definida como “o estado em que o indivíduo se coloca na tentativa de captação, apreensão e resgate dessa substância no espaço abstrato das palavras” (LYRA, 1986, p. 7) – a linguagem, na forma de poema ou outra, tenta materializar a poesia. • O poema pode se organizar <ul style="list-style-type: none"> - em estrofes, com versos com métrica e rimas - em versos brancos (livres) – sem métrica e sem rimas <ul style="list-style-type: none"> - como soneto: 2 estrofes com 4 versos (2 quadras) e 2 estrofes com 3 versos (2 tercetos), com métrica e rimas - de uma forma visual que lembra algum objeto, animal ou planta – é o poema concreto • As principais funções ou finalidades ou propósitos da |

| | |
|--|--|
| | literatura, poemas incluídos, são: arte pela arte, transmissão de conhecimento, evasão no tempo ou no espaço, crítica social, catarse (de acordo com Novo dicionário Aurélio: 1. Purgação, purificação, limpeza; 2. <i>Pisicol</i> . Efeito salutar provocado pela conscientização de uma lembrança fortemente emocional e/ou traumatizante, até então reprimida.) |
|--|--|

Segundo procedimento: Leitura completa de um poema

| ESTRATÉGIA | O QUE SE PRETENDE e alguns lembretes |
|---|---|
| <p>(Para esse gênero não sugerimos objetivo para essa primeira leitura.)</p> <ul style="list-style-type: none"> → Pedir que os alunos leiam um poema selecionado. Depois → Ler em voz alta o poema explorando a expressividade do ritmo, da sonoridade, do andamento do poema, especialmente quando esses elementos forem marcantes no poema. → Os alunos que quiserem também podem fazer sua leitura do poema em voz alta. → Perguntar sobre as primeiras impressões dos alunos a respeito do poema. → Pedir que façam oralmente paráfrases do poema. | <p>Não se propõe nenhum objetivo além de uma primeira leitura por fruição para que o encantamento da leitura não seja perdido, para que sentimentos e emoções provocados pela dimensão lúdica e estética da linguagem poética possam ser usufruídos. Detalhes da construção poética serão analisados no próximo procedimento de leitura.</p> <p>Com a leitura expressiva do professor, pretende-se que o aluno perceba características que sozinho ou na leitura silenciosa ele não poderia perceber.</p> <p>Sugere-se ao professor a busca na internet (You Tube) de poemas declamados de forma expressiva para o aprimoramento da leitura oral desses poemas.</p> <p>Poemas precisam ser lidos em voz alta para que suas rimas, seu ritmo, sua musicalidade sejam sentidos, apreciados. A leitura do professor pode ser uma referência para os alunos.</p> <p>Um pouco de conversa sobre o poema lido pode ajudar aqueles que não compreenderam muito bem o texto nessa primeira leitura. Alguns comentários do professor, complementando as primeiras impressões dos alunos, podem ajudar na leitura detalhada que será proposta a seguir.</p> |

Terceiro procedimento: Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes do poema

| ESTRATÉGIAS | O QUE SE PRETENDE e alguns lembretes |
|---|--|
| <ul style="list-style-type: none"> → Perguntas sugeridas para todos os poemas: <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o tema do poema? • Em que pessoa está o eu-lírico – em 1ª pessoa (eu) ou em 3ª pessoa? → Perguntas enfocando os principais recursos utilizados em cada poema para | <p>Pretende-se a percepção dos principais recursos de linguagem utilizados pelo poeta para a apreensão de um tema de forma poética.</p> <p>Para lembrar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu-lírico = a voz que emana do poema – pode estar em 1ª pessoa ou 3ª pessoa (não confundir com a pessoa |

| | |
|--|--|
| <p>causar efeitos de sentido.</p> <p>Efeitos de sentido em poemas podem ser causados principalmente por recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sonoros ou rítmicos • de repetição de sons (assonância e aliteração), de palavras e de versos • ortográficos ou morfosintáticos • de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas, etc.) • semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) • de uso de palavras ou expressões gráficas • de humor ou ironia • de variação linguística • de licença poética, rompimento com normas • de onomatopeias • de intertextualidade <p>➔ No caso de poema narrativo, pode-se perguntar sobre o que gerou o conflito</p> <p>➔ Se houver palavras difíceis que mereçam ser exploradas, pode-se perguntar: No texto, o que significa a palavra ...?</p> | <p>do poeta). Não se diz que “<u>o poeta</u> disse ou quis dizer isso ou aquilo”, mas que “<u>o eu-lírico</u> disse isso ou aquilo”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pode-se perguntar: “Que sentido(s) pode(m) ser atribuído(s) a tal verso, ou a tal expressão, ou ao poema?” ou “Ao utilizar-se das palavras, o eu-lírico expressa/reforça o sentimento de...”. • Não é o caso de fazer muitas perguntas, mas apenas de focar o que for mais expressivo em cada poema. • Explorando o que é sugerido na coluna ao lado (dependendo de cada poema, o que for mais significativo), a atividade de leitura mobilizará habilidades de leitura de poemas que são cobradas na Prova Brasil e no Saesp. • Após esta sequência, seguem exemplos de enunciados de questões sobre poemas retirados de várias provas, a título de exemplificação sobre o que as provas cobram. |
|--|--|

Quarto: Apreciação crítica do poema a partir das características do gênero

| ESTRATÉGIAS | O QUE SE PRETENDE |
|---|--|
| <p>Algumas perguntas possíveis, embora nem todas necessárias em todas as leituras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A maneira como o autor escreveu sobre o tema foi interessante, emocionante, tocante para você? • Do que você mais gostou? • O poema o fez pensar em aspectos do tema antes ignorados por você? Quais? • Você gostou do estilo do autor? | <p>Reflexão sobre a qualidade do poema. Incentivo a outras leituras, pesquisas e explorações sobre o gênero.</p> <p>OBS.: Não há descritores da Prova Brasil referentes a esse nível de inferência.</p> |

No capítulo a seguir será relatada a parte da pesquisa-ação em que se desenvolveram as atividades de leitura com os alunos do 7º ano de uma escola particular de São Paulo.

CAPÍTULO 4

LEITURA DE POEMAS EM SALA DE AULA

Este capítulo apresenta o contexto de desenvolvimento desta pesquisa – que se configurou como uma pesquisa-ação –, os procedimentos da pesquisa referentes à sequência didática proposta para o desenvolvimento do projeto de leitura de poemas e os resultados desse projeto de leitura. Apresentam-se, assim, os resultados da pesquisa referentes ao objetivo específico: aplicar atividades de leitura de poemas, a partir de sequência didática que contemple as habilidades de leitura com 30 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II.

O projeto foi estruturado em quatro procedimentos de leitura, de acordo com o proposto pela equipe do Projeto Observatório/UNITAU, a partir dos principais fundamentos teóricos da abordagem sociocognitiva de leitura e do conceito de gênero discursivo, nesta dissertação apresentados no capítulo 2. As sequências de atividades desenvolvidas em cada procedimento são descritas e comentadas neste capítulo. Os dados obtidos por meio de observação das reações dos alunos no desenvolvimento das atividades de leitura e anotações do professor-pesquisador foram analisados também a partir dos pressupostos teóricos apresentados no capítulo 2.

4.1. O contexto da pesquisa ação-ação

Esta pesquisa foi realizada em uma escola particular católica, localizada na grande São Paulo. Os sujeitos da pesquisa foram 30 alunos do 7º Ano do Ensino Fundamental II. O perfil desses alunos é, na sua maioria, de pré-adolescentes de classe média alta, que apresentam uma rotina diária com muitos compromissos, aula de música, natação e inglês, o que muitas vezes compromete a dedicação dos estudos.

A pesquisa foi realizada durante as aulas de Língua Portuguesa, de 17 de setembro de 2013 até o início de dezembro de 2013, num total de 50 horas/aulas, distribuídas em quase 3 meses. Os dados foram colhidos por meio de observação dos alunos no desenvolvimento das atividades de leitura e

anotações do professor-pesquisador ao término de cada aula. A análise dos dados foi feita de modo qualitativo e interpretativo, com base na fundamentação teórica exposta nos capítulos anteriores.

Todas as atividades de leitura de poemas visavam a intervir na realidade dos alunos, no aspecto de suas habilidades de leitura de poema, e promover uma transformação nesses alunos com relação a essas habilidades. Nesse sentido é que esta pesquisa se caracterizou como uma pesquisa-ação, que procura unir a pesquisa à ação ou prática e causar um efeito numa dada realidade.

Para Thiollent (2011), a pesquisa-ação caracteriza-se por um conjunto de conhecimentos mobilizados com os quais os pesquisadores buscam dados sobre uma realidade para, posteriormente, usar esses dados para transformá-la. O autor comenta também

[...] a pesquisa ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2011, p.20):

Moita-Lopes (2002) comenta que a pesquisa-ação constitui-se numa forma de investigação em que os professores refletem sobre suas práticas além de produzirem conhecimentos sobre a sala de aula e sobre o processo de ensino-aprendizagem. Na opinião do autor, esse tipo de pesquisa contribui muito para a formação continuada do professor e para a área da Linguística Aplicada.

Como professora-pesquisadora, no contexto desta pesquisa-ação relatada nesta dissertação, vivenciei essas características da pesquisa-ação citadas pelos autores, pois:

- identifiquei um problema com a leitura de poemas nos meus alunos;
- tracei um plano de trabalho para intervir nessa situação;
- estabeleci com os alunos um acordo de cooperação e participação, uma vez que eles foram informados da pesquisa, seus pais assinaram o termo de autorização para que participassem da pesquisa, de acordo

com exigências do Comitê de Ética em Pesquisa, e os alunos mostraram-se animados e colaborativos;

- registrei detalhadamente os resultados das atividades de leitura desenvolvidas;
- pude observar um resultado muito satisfatório do trabalho desenvolvido;
- fiz uma reflexão sobre esses resultados.

Nas próximas seções,descrevo o desenvolvimento das atividades de leitura de poema na minha sala de 7º ano.

4.2. A leitura de poemas com os alunos do 7º ano

Nos PCN (BRASIL, 1998), é presente a preocupação com relação às práticas didáticas com poemas. Esse documento reforça a necessidade de a escolaproporcionar atividades que estimulem a leitura, compreensão e produção escrita desse gênero.

Oferecer ao aluno a oportunidade de descobrir o sentido por meio da apreensão de diferentes níveis e camadas do poema (lexical, sonoro, sintático), em diversas e diferentes leituras do mesmo poema, requer dedicação de tempo a essa atividade e percepção de uma outra lógica analítico-interpretativa que não aquela de um academicismo estereotipado, que acredita que ensinar poesia é ensinar as técnicas de contar sílabas e classificar versos e rimas” (BRASIL, 2006, p. 78)

Também a Matriz de Referência de Avaliação do SARESP prevê a leitura de poemas no Ensino Fundamental e, ainda, recomenda alguns autores.

Nas atividades de leitura desenvolvidas para esta pesquisa, foram trabalhados com mais de 70 poemas, para que, assim, o aluno pudesse ter contato com maior número de poemas e para quepudessem conhecer a diversidade de temas e de recursos expressivos que esse gênero permite.

Foram lidos poemas de uma coletânea de poemas elaborada pelos participantes do Projeto Observatório/UNITAU, uma com 30 poemas;o livro de Elias José, com 40 poemas e mais de 50 exercícios realizados.

Dentre os mais de 70 poemas desenvolvidos na sequência didática cito alguns a seguir, na impossibilidade de citar e comentar todos:

1. “Abrindo o caderno de poesias”. “Sonhos”, “Desejos” e “Auto apresentação”, do poeta Elias José, indicado pela Matriz de Referência de Avaliação do SARESP. Os poemas retratam a realidade vivida pelos eu-líricos Maria e João, dois adolescentes.

2. “Aula de Leitura”, de Ricardo Azevedo, autor sugerido pela Matriz de Referência para o SARESP, traz a visão do que o ato de ler nos dá, ressalta a importância da leitura não apenas de palavras, mas estimula uma leitura de tudo, das estrelas, som do coração, olhos, brilho do sorriso, enfim tudo que nos rodeia pode ser lido.

3. “Receita de acordar palavras”, de Roseana Murray, autora também sugerida pela Matriz de referência do SARESP, descreve o poder das palavras, em que o eu-lírico as compara com estrelas, facas ou flores e apresenta algumas de suas características. O poema proporciona ao aluno os diversos sentidos que a palavra apresenta e desperta para a criação de novas ideias e ponto de vistas.

4. Poema concreto “Xícara”, de Fábio Sexugi, que contribui para a leitura da disposição visual das palavras. Suas características são a eliminação do verso, a exploração dos aspectos sonoros, visuais e semânticos dos vocábulos e a possibilidades de múltiplas leituras. Outros poemas selecionados tinham nos seus efeitos gráficos, na disposição das palavras, sua força expressiva, que foi explorada na leitura detalhada. Sobre isso, comenta Guimarães:

Na década de 1950, aliás, os poetas do grupo concretista foram os primeiros a perceber, entre nós, as múltiplas possibilidades de experimentações poéticas que as novas tecnologias viriam a oferecer. Ao ver que poderíamos confrontar múltiplas linguagens em seus poemas, isto é, o verbal, o visual, o vocal, o sonoro e/ou ruídos, mergulharam em um campo totalmente inexplorado e anterior aos computadores com recursos gráficos. (GUIMARÃES, 2005, p. 202).

5. “O Português é belo”, circulante na internet sob o pseudônimo de “Clarice Lispector”, em que o aluno pode compreender que o poema, lido de cima para baixo, traz a voz de um eu-lírico; lido de baixo para cima traz a voz de outro eu-lírico. Os dois demonstram sentimentos completamente opostos. Embora o poema não tenha a autoria conhecida e possa ser considerado de valor poético menor, foi utilizado porque chama muito a atenção dos alunos pela

possibilidade de ser lido de baixo para cima, com sentidos diferentes. Esse aspecto inusitado, lúdico do poema pareceu-me interessante para motivar os alunos.

A grande quantidade de poemas lidos pelos alunos, de temáticas e estilos tão variados, possibilitou, na minha percepção, o desenvolvimento de habilidades e leitura que os alunos não tinham até então. A respeito dessa constatação, cabe citar Bakhtin (1995, p. 130): “A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão”.

A fim de que o relato do trabalho realizado não se torne enfadonho e repetitivo, uma vez que foram lidos muitos poemas e realizados muitos exercícios ao longo de quase três meses, porém todos seguindo os mesmos procedimentos da sequência didática de leitura de poemas, relato a seguir os detalhes das primeiras semanas de atividades. As demais seguiram a mesma metodologia.

4.2.1 Conhecimento prévio sobre o gênero discursivo poema

A aplicação da sequência didática para leitura de poemas foi feita em etapas. O primeiro procedimento de leitura foi um levantamento de conhecimentos prévios dos alunos e comentários sobre o poema, em 17 de setembro de 2013.

Esse questionamento pretendeu ativar/ampliar os conhecimentos sobre as características desse gênero discursivo, seguindo o seguinte quadro:

Primeiro procedimento: Conhecimento prévio sobre o gênero discursivo poema

| ESTRATÉGIAS | O QUE SE PRETENDE e alguns lembretes |
|--|--|
| <p>→ Mostrar alguns exemplos de poemas e fazer algumas perguntas básicas sobre aspectos sociocomunicativos do poema:</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Pretende-se a ativação/ampliação de conhecimentos sobre as características sociocomunicativas do poema • A Matriz de Língua Portuguesa da Prova Brasil não contempla habilidades de leitura para identificação de todas essas características; contempla apenas a habilidade “D9: identificação da finalidade do texto”. As perguntas propostas ao lado vão além disso. <p>Vale a pena lembrar alguns aspectos do gênero discursivo</p> |

| | |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Quem escreve poema? • Que temas podem ser abordados num poema? • Qual é o propósito/a finalidade do poema? (Para que serve poema?) • Quem gosta de ler poemas? Por quê? | <p>poema:</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Poesia</u> e <u>poema</u> não são a mesma coisa. <u>Poema</u> é “caracterizado como um texto escrito (primordialmente, mas não exclusivamente) em verso”. (LYRA, 1986, p. 6). <u>Poesia</u> é mais difícil de definir; ora é definida como uma substância imaterial anterior ao poeta, ao poema, à linguagem – vemos poesia na natureza, em certos objetos, em certos gestos humanos, na vida –; ora é definida como “o estado em que o indivíduo se coloca na tentativa de captação, apreensão e resgate dessa substância no espaço abstrato das palavras” (LYRA, 1986, p. 7) – a linguagem, na forma de poema ou outra, tenta materializar a poesia. • O poema pode se organizar <ul style="list-style-type: none"> - em estrofes, com versos com métrica e rimas - em versos brancos (livres) – sem métrica e sem rimas <ul style="list-style-type: none"> - como soneto: 2 estrofes com 4 versos (2 quadras) e 2 estrofes com 3 versos (2 tercetos), com métrica e rimas - de uma forma visual que lembra algum objeto, animal ou planta – é o poema concreto • As principais funções ou finalidades ou propósitos da literatura, poemas incluídos, são: arte pela arte, transmissão de conhecimento, evasão no tempo ou no espaço, crítica social, catarse (de acordo com Novo dicionário Aurélio: 1. Purgação, purificação, limpeza; 2. <i>Pisicol.</i> Efeito salutar provocado pela conscientização de uma lembrança fortemente emocional e/ou traumatizante, até então reprimida.) |
|--|--|

Iniciamos com uma conversa informal sobre poemas, em sala, para verificar o que os alunos sabiam sobre esse gênero. Esse procedimento foi realizado sem a presença do texto. “A primeira pergunta sobre o que era um poema, um aluno respondeu que poema era “um texto chato e difícil de entender, pois usava palavras sem sentido”. Aproveitei o comentário para discutir o que era um poema e sua finalidade. E comentei que talvez não fosse um texto chato se o leitor tivesse alguns conhecimentos que o ajudassem a compreender melhor os poemas e a apreciar as formas como os poetas se expressam sobre os temas.

Os outros alunos, de forma geral, não se manifestaram. Demonstraram não ter opinião formada sobre o gênero poema.

Depois parti para verificar o conhecimento dos alunos sobre as principais características do gênero. Alguns explicaram que “era feito no meio da linha e não tinha parágrafo”, outros falaram que “era um texto pequeno”. Aproveitando

o contexto, expliquei sobre versos e estrofes e perguntei sobre o lugar onde esse gênero é veiculado e mais uma vez nenhum aluno soube responder o questionamento.

Durante as perguntas, eles permaneciam em silêncio, olhavam entre eles e balançavam a cabeça com sentido de negação. Estimulava-os, tentava deixá-los mais a vontade para responder aos questionamentos. A pergunta mais interessante foi a diferença entre poema e poesia. E mais uma vez nenhum aluno soube explicar. Alguns riram, outros falaram que tudo era a mesma coisa, que era só a forma de dizer, mas que, na verdade, poema e poesia eram sinônimos. Diante disso, aproveitei para comentar um pouco mais sobre o gênero que aparentemente era tão desconhecido da turma.

Para finalizar o questionamento, perguntei quem já tinha lido um poema e a todos disseram que sim. Perguntei sobre o contexto dessa leitura. Alguns disseram que haviam lido na prova; outros, lido no livro. Questionei se alguém já havia feito alguma leitura de poemas em livros específicos de poemas e, mais uma vez, a resposta foi negativa. Logo depois, no meio da sala, uma menina levantou a mão e afirmou que já tinha lido um livro só com poemas. Acredito que a aluna estava constrangida, não queria me fornecer detalhes sobre o autor e a temática do gênero, pois a sala a olhou com espanto. Outros quiseram até arriscar uma risada de exclusão da menina, como se ela fosse diferente dos demais alunos. Aproveitei essa situação para reforçar o aspecto cultural que a leitura nos oferece.

Para não deixar a garota constrangida diante da sala, dei andamento à conversa e questionei sobre quais eram os principais temas abordados no poema. A maioria disse que se tratava de assuntos sobre amor ou natureza. Percebi, ao longo dessa primeira etapa, que os alunos não se simpatizavam com poemas, pois faltava conhecimento sobre o gênero, que até então era visto como algo melancólico.

Nesse ponto da reflexão sobre o que os alunos pensavam sobre poemas, lembrei-me da afirmação de um dos autores consultados para a fundamentação teórica desta pesquisa:

[...] enquanto não se compreender que a poesia tem um valor, que não se trata apenas de um joguinho ingênuo com palavras,

ela continuará a ser tratada como um gênero menor e, pior ainda, continuará a ser um dos gêneros literários menos apreciados no espaço escolar. Mas qual seria, afinal, o valor da poesia? Para que ela serve? (ALVES, 2003, p. 62).

O procedimento de levantamento de conhecimento prévio dos alunos durou apenas 1(uma) hora aula, visto que todas as dúvidas foram solucionadas no desenvolver do diálogo, que foi muito produtivo. Os alunos, apesar de não saberem muitas repostas, participaram com interesse e ficaram satisfeitos ao saberem quais as diferenças entre poema e poesia.

Para finalizar, pedi que expusessem oralmente sobre o que acharam do projeto de leitura de poema que eu estava propondo a eles, se compreenderam o que realmente é o gênero poema e se estavam dispostos a participarem da pesquisa sobre esse assunto nas próximas aulas. Eles demonstraram interesse, ficaram empolgados com a ideia, o que também me empolgou.

No final da aula, uma aluna me procurou e relatou gostar de poema. Percebi, neste momento que ela não havia comentado, em voz alta durante a discussão, por timidez ou medo da reprovação da sala.

Esse primeiro procedimento de leitura não foi mais necessário na leitura dos outros poemas, nas aulas seguintes, uma vez que os alunos já tinham o conhecimento prévio necessário para a leitura de poemas.

4.2.2. Leitura completa em voz alta de poemas

O segundo procedimento foi a leitura completa em voz alta de dois poemas, realizada em 23 de setembro. Quando entrei na sala, alguns alunos vieram me receber e comentaram que haviam lido um poema na aula de Redação. Questionei o nome do poeta e título do poema, e a resposta foi “Lua e Lagoa”, mas ninguém soube dizer o nome do poeta. Aparentemente se mostraram mais adeptos ao gênero, o que interpretei como um resultado positivo do primeiro procedimento de leitura de poemas, realizado na aula semana anterior.

Dei prosseguimento ao projeto desta pesquisa iniciando o segundo procedimento da sequência didática de leitura, reproduzido a seguir.

Segundo procedimento: Leitura completada um poema

| ESTRATÉGIA | O QUE SE PRETENDE e alguns lembretes |
|---|---|
| <p>(Para esse gênero não sugerimos objetivo para essa primeira leitura.)</p> <ul style="list-style-type: none"> → Pedir que os alunos leiam um poema selecionado. Depois → Ler em voz alta o poema explorando a expressividade do ritmo, da sonoridade, do andamento do poema, especialmente quando esses elementos forem marcantes no poema. → Os alunos que quiserem também podem fazer sua leitura do poema em voz alta. → Perguntar sobre as primeiras impressões dos alunos a respeito do poema. → Pedir que façam oralmente paráfrases do poema. | <p>Não se propõe nenhum objetivo além de uma primeira leitura por fruição para que o encantamento da leitura não seja perdido, para que sentimentos e emoções provocados pela dimensão lúdica e estética da linguagem poética possam ser usufruídos. Detalhes da construção poética serão analisados no próximo procedimento de leitura.</p> <p>Com a leitura expressiva do professor, pretende-se que o aluno perceba características que sozinho ou na leitura silenciosa ele não poderia perceber.</p> <p>Sugere-se ao professor a busca na internet (You Tube) de poemas declamados de forma expressiva para o aprimoramento da leitura oral desses poemas.</p> <p>Poemas precisam ser lidos em voz alta para que suas rimas, seu ritmo, sua musicalidade sejam sentidos, apreciados. A leitura do professor pode ser uma referência para os alunos.</p> <p>Um pouco de conversa sobre o poema lido pode ajudar aqueles que não compreenderam muito bem o texto nessa primeira leitura. Alguns comentários do professor, complementando as primeiras impressões dos alunos, podem ajudar na leitura detalhada que será proposta a seguir.</p> |

Iniciei a aula com uma conversa sobre os poemas, a fim de que os alunos fizessem sua leitura global, para ativação de seu conhecimento prévio. Entreguei a cópia dos textos e pedi que os alunos lessem em silêncio os poemas “Abrindo o caderno de poesias” e “Autoapresentação” de Elias José, com o objetivo de apropriarem das características típicas desse gênero discursivo. Esses poemas estão reproduzidos a seguir:

ABRINDO O CADERNO DE POESIAS

Elias José

Nome: Maria.

Do quê?

De nada, sem Dores, sem Lourdes, sem da Glória, sem da Luz, sem das Graças.

Não sou Aparecida nem Teresa nem Antônia.

Só Maria.

Idade? Quinze, mas tenho vinte ou doze, dependendo da situação e das conveniências.

Signo? Peixes - por isso sou sonhadora, poeta, nado de braçada nos sentimentos e me esborracho nas coisas práticas.

Já viu que sou chegadinha numas místicas, de cabala, olhar sorte, mapa astral e numerologia.

Quero ser poeta, cantora, ganhar a vida com meu canto e o violão.

Se não der, vou cuidar de criancinhas ou de velhos desamparados.

Meus ídolos já mostram esta vocação para o sacerdócio, para o suicídio: Irmã Dulce, Madre Teresa de Calcutá, Lennon, Gandhi, São Francisco de Assis, Chico Mendes, Carlitos e, sobretudo, Dom Quixote.

Minha mãe me ensinou a gostar dos Beatles; meu pai, de Caetano, Chico, Milton e Gil; minha geração, de roques barulhentos.

Por minha conta em riscos, descobri meus eternos poetas: Drummond, Bandeira, Quintana, Cecília e Pessoa.

Escrevi poemas ou besteiras?

Escrevi coisa séria ou apenas fiz catarse?

Sei lá... Valeu o sonho, valeu o voo...

Se alguém ler e sonhar e voar junto,
será a glória, a festa, o prêmio.

Então, vamos lá?...

AUTOAPRESENTAÇÃO

Elias José

Sou o poeta João,
Cheio de sonhos e pesadelos
E medos e coragem.

Tenho os olhos abertos, espertos
Para olhar o céu, o mar, a montanha
E todas as cores que a vida tem.
Tantos me tocam as cores da natureza
Como os olhos das garotas.

Tenho os ouvidos atentos
para a música, os ruídos todos
e a sonoridade dos sorrisos
e dos nomes de mulher.

Com os íntimos ou escrevendo
Sou falante, elétrico como um grilo.
Quando enfrento o desconhecido
Sou caracol encolhido em minha casca-casa.

Sou alegre e sou triste,
Sou poeta em projeto.
Acho que o poeta é um cara-de-pau
Que se joga todo sem redes,
Sem máscaras e sem olhos escuros.

É um ser que bota fogo no gelo
E espera um incêndio amazônico.

Para isso vivo e me preparo
Como só tenho quinze anos,
Estou ainda atijando chispas.
Se uma chamazinha explodir,
Se um verde minúsculo brotar
Do azul do meu poema,
Se o diálogo quebrar a indiferença,
Valeu.

Depois lemos em voz alta os poemas, explorando a expressividade do ritmo, da sonoridade, do andamento do poema. Conforme aponta Lopes-Rossi (2013), os poemas devem ser lidos em voz alta para que suas rimas, seu ritmo, sua musicalidade sejam sentidos, apreciados.

Os poemas “Abrindo o caderno de poesias” e “Autoapresentação”, de Elias José, foram escolhidos propositalmente por trazerem dois eu líricos adolescentes, Maria e João, criados pelo poeta. Nesses poemas ambos se apresentam, falam de seus gostos, frustrações, medos, alegrias. Com a escolha desses poemas, o objetivo foi mostrar que esse gênero retrata não apenas o amor ou natureza, conforme apontaram na primeira parte da sequência didática, mas também mostrar que os poemas têm a finalidade de emocionar, expressar sentimentos, emoções nem sempre restritas ao amor. De acordo com Carvalho (1960, p. 98), “cabe ao professor selecionar as poesias de acordo com os interesses relativos à idade, e fazer que as crianças as leiam com emoção e sentimento”.

Diante disso, pedique observassem as semelhanças entre eles. A turma demonstrou muito interesse pela atividade. Pediram para que eu lesse mais do que uma vez alguns versos, pois apresentaram certa dificuldade de compreensão.

Conforme aponta Goldstein (1988, p. 8), a leitura de poemas é:

[...] sempre parcial e incompleta, uma vez que a interpretação ideal seria aquela obtida pelo conjunto de todos os leitores de um texto. Mesmo assim percebe-se que a riqueza de significações escondidas num poema justifica sua múltipla leitura e interpretação – ainda que parcial – por qualquer leitor bem intencionado.

Com a leitura de poemas, outra observação feita por alguns alunos foi o uso dos sinais de pontuação no início do poema “Abrindo caderno de poesias”, mas antes que eu pudesse explicar, um aluno respondeu à colega “A Maria está perguntando para ela mesma, como se fosse um diálogo”. Sem nenhuma intimidação, um aluno leu novamente, sem que eu pedisse, a primeira estrofe do poema.

O que me chamou mais atenção foi o interesse dos alunos pelas estrofes:

Com os íntimos ou escrevendo
Sou falante, elétrico como um grilo.
Quando enfrento o desconhecido
Sou caracol encolhido em minha casca-casa.

Sou alegre e sou triste,
Sou poeta em projeto.
Acho que o poeta é um cara-de-pau
Que se joga todo sem redes,
Sem máscaras e sem olhos escuros.
É um ser que bota fogo no gelo
E espera um incêndio amazônico.

Aproveitei a oportunidade para explorar as características do poeta que se arrisca, escreve seus sentimentos, medos, sem medo. Essa primeira leitura teve por objetivo despertar o interesse por textos do gênero poema, explorando alguns elementos composicionais do gênero e suscitando o interesse dos alunos para a leitura de outros poemas. Para José (2003, p. 86), quando o interesse da poesia é despertado, “o trabalho com poemas abre portas para muitas possibilidades: a imaginação, a ludicidade, a fantasia e a diversão”.

Objetivamos, com esse procedimento inicial de leitura, que os alunos formulassem algumas hipóteses sobre o assunto do poema.

As cópias dos poemas trabalhados constam nos anexos desta pesquisa (ANEXOS1 e 2).

Duração desta etapa: 4 (quatro) hora/aula.

4.2.3. Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes do poema

Em 27 de setembro, levei para a leitura dois poemas “Receita de acordar palavras”, de Roseana Murray, e “Aula de Leitura”, de Ricardo Azevedo, autor sugerido pela Matriz de Referência do SARESP. Esses poemas são reproduzidos a seguir.

RECEITA DE ACORDAR PALAVRAS

Roseana Murray

Palavras são como estrelas
facas ou flores
elas têm raízes pétalas espinhos
são lisas ásperas leves ou densas
para acordá-las basta um sopro
em sua alma
e como pássaros
vão encontrar seu caminho.

AULA DE LEITURA

Ricardo Azevedo

A leitura é muito mais
do que decifrar palavras.
Quem quiser parar pra ver
pode até se surpreender:
vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;
e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à-toa;
na cara do lutador,
quando está sentindo dor;
vai ler na casa de alguém
o gosto que o dono tem;
e no pelo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;
e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;
e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;
também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,
e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,

vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas
e no som do coração.
Uma arte que dá medo
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos
difíceis de decifrar.

Meu objetivo foi saber se os alunos tinham assimilado algumas características do gênero e aprofundá-las com mais detalhes, de forma que a aprendizagem ocorresse de maneira espontânea.

Ao chegar à sala, antes mesmo de começar a leitura desses dois novos poemas, retomei alguns aspectos discutidos nas aulas anteriores: características, do gênero e finalidade. A turma estava bem curiosa pelo poema que iríamos ler. Uma aluna me perguntou: “Vamos ler outro poema de Elias José?”. Aproveitei para estimular a leitura e disse que havia um livro na Biblioteca da escola, *Cantigas de Adolescer*, em que havia diversos poemas do autor. Ficaram empolgados, alguns queriam ir naquele momento alugar o livro. Contive-os e os orientei a fazer isso depois da nossa aula. Distribuí o poema; alguns pegaram a folha já foram lendo, sem que eu solicitasse.

Passei, então, ao segundo procedimento, de uma leitura completa do texto para que os alunos “sentissem” o poema. Em seguida, para uma leitura detalhada, algumas perguntas foram escritas no quadro de giz e, em seguida, toda a classe fez, silenciosamente, outra leitura do texto para responderem, por escrito, às questões propostas. Essas foram corrigidas oralmente por nós.

Alguns alunos estavam um pouco mais familiarizados com o gênero. Durante as atividades, a maioria conseguiu observar o ritmo. Sobre o poema “Receita para acordar palavras”, trabalhei muito para que os alunos observassem a descrição feita pelo eu-lírico do poder das palavras, que as compara com estrelas, facas ou flores e apresenta algumas de suas características. Pedi para que a turma refletisse sobre alguns sentidos que esse poema permite construir. Alguns alunos apresentaram certa dificuldade apenas na comparação “palavras são como estrelas”, nas demais conseguiram responder sem a minha intervenção.

Percebi também que, ao identificarem esse jogo de palavras que o eu-lírico faz, eles demonstraram mais interesse para continuar respondendo às atividades. A reação de felicidade dos alunos ao descobrir e responder corretamente a uma questão mais complexa sobre esse poema foi estimulante. Ficou bastante claro que o poema é chato quando o leitor não consegue construir nenhum sentido para ele. Nesse caso, como os alunos conseguiram fazer isso, ficaram empolgados.

Aparentemente, a turma gostou mais do poema de Ricardo Azevedo. Fiz depois da correção das atividades, com leitura em voz alta, parando diante de alguns versos e discutindo o se poderia entender com algumas expressões.

A turma foi estimulada a perceber os elementos semelhantes entre os dois poemas. Alguns alunos falaram prontamente: “Os dois poemas tratam das palavras, e do poder que elas têm”. Aproveitei o comentário para comentar que alguns poetas usam algumas palavras e expressões associadas aos sentidos: visão (no cinza da fumaça), olfato (no cheiro da comida), audição (no ronco do motor).

A leitura detalhada desses poemas enfocou o tema e os principais recursos expressivos dos poemas, como sugere o terceiro procedimento de leitura da sequência didática do Projeto Observatório/UNITAU.

O quadro desse terceiro procedimento, reproduzido a seguir, lista uma série de possibilidades. Obviamente não ocorrem todas no mesmo poema. À medida que forem aparecendo nos poemas lidos, os recursos expressivos devem ser destacados e comentados. Assim foi feito na leitura detalhada dos poemas selecionados para esta pesquisa.

Terceiro procedimento: Estabelecimento de objetivos para uma leitura detalhada de certas partes do poema

| ESTRATÉGIAS | O QUE SE PRETENDE e alguns lembretes |
|--|---|
| <p>→ Perguntas sugeridas para todos os poemas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Qual é o tema do poema? • Em que pessoa está o eu-lírico – em 1ª pessoa (eu) ou em 3ª pessoa? <p>→ Perguntas enfocando os principais</p> | <p>Pretende-se a percepção dos principais recursos de linguagem utilizados pelo poeta para a apreensão de um tema de forma poética.</p> <p>Para lembrar:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Eu-lírico = a voz que emana do poema – pode estar em 1ª pessoa ou 3ª |

| | |
|---|---|
| <p>recursos utilizados em cada poema para causar efeitos de sentido.</p> <p>Efeitos de sentido em poemas podem ser causados principalmente por recursos:</p> <ul style="list-style-type: none"> • sonoros ou rítmicos • de repetição de sons (assonância e aliteração), de palavras e de versos • ortográficos ou morfosintáticos • de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas, etc.) • semânticos expressivos (antítese, personificação, metáfora, metonímia) • de uso de palavras ou expressões gráficas • de humor ou ironia • de variação linguística • de licença poética, rompimento com normas • de onomatopeias • de intertextualidade <p>→ No caso de poema narrativo, pode-se perguntar sobre o que gerou o conflito</p> <p>→ Se houver palavras difíceis que mereçam ser exploradas, pode-se perguntar: No texto, o que significa a palavra ...?</p> | <p>pessoa (não confundir com a pessoa do poeta). Não se diz que “o poeta disse ou quis dizer isso ou aquilo”, mas que “o eu-lírico disse isso ou aquilo”.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pode-se perguntar: “Que sentido(s) pode(m) ser atribuído(s) a tal verso, ou a tal expressão, ou ao poema?” ou “Ao utilizar-se das palavras, o eu-lírico expressa/reforça o sentimento de...”. • Não é o caso de fazer muitas perguntas, mas apenas de focar o que for mais expressivo em cada poema. • Explorando o que é sugerido na coluna ao lado (dependendo de cada poema, o que for mais significativo), a atividade de leitura mobilizará habilidades de leitura de poemas que são cobradas na Prova Brasil e no Saesp. • Após esta sequência, seguem exemplos de enunciados de questões sobre poemas retirados de várias provas, a título de exemplificação sobre o que as provas cobram. |
|---|---|

Após os alunos responderem todas as questões dos poemas “Receita de acordar palavras”, de Roseana Murray, e “Aula de Leitura”, de Ricardo Azevedo, fizemos a correção de maneira bem dinâmica e participativa.

4.2.4. Apreciação crítica dos poemas a partir das características do gênero

Finalmente, fizemos a leitura crítica dos textos. Fornecemos as perguntas, escritas novamente no quadro de giz para que os alunos respondessem. Esse procedimento foi realizado oralmente, com base no quarto procedimento de leitura da sequência didática, reproduzido a seguir.

Quarto: Apreciação crítica do poema a partir das características do gênero

| ESTRATÉGIAS | O QUE SE PRETENDE |
|---|--|
| <p>Algumas perguntas possíveis, embora nem todas necessárias em todas as leituras:</p> <ul style="list-style-type: none"> • A maneira como o autor escreveu sobre o tema foi interessante, emocionante, tocante para você? • Do que você mais gostou? • O poema o fez pensar em aspectos do tema antes ignorados por você? Quais? • Você gostou do estilo do autor? | <p>Reflexão sobre a qualidade do poema. Incentivo a outras leituras, pesquisas e explorações sobre o gênero.</p> <p>OBS.: Não há descritores da Prova Brasil referentes a esse nível de inferência.</p> |

Os alunos desmontaram grande interesse pela leitura do poema “Receita de acordar palavras”, de Roseana Murray. Questione-os sobre o sentido conotativo de acordar palavras. Outros desmontaram mais interesse leitura do poema “Aula de Leitura”, de Ricardo Azevedo. Aproveite o contexto em que o poema foi utilizado para comentar o que seria uma aula de leitura.

4.2.5A leitura dos demais poemas

Em 30 de setembro retornei para mais uma aula de leitura e interpretação de poema. Nesse dia, optamos por levar um poema concreto “Xícara”, de Fábio Sexugi, que contribui para a leitura visual. Suas características são a eliminação do verso, a exploração dos aspectos sonoros, visuais e semânticos dos vocábulos e a possibilidades de múltiplas leituras. O poema é o seguinte:

XÍCARA

FábioSexugi



A turma achou interessante a imagem, porém alguns prontamente falaram “isso não é um poema.”, “Cadê os versos?”, “Isso é um desenho e não um poema”. Aproveitei para destacar a expressividade feita não apenas por palavras, mas pela imagem também. Para esta aula, fiz a leitura detalhada do poema. Os alunos se envolveram na atividade e a realizaram com desenvoltura, já mostrando certa apropriação das características do gênero. Não houve necessidade de adaptação de nenhuma questão em nenhum dos procedimentos e os alunos mostraram-se mais seguros na realização das atividades propostas.

Desse ponto em diante, até o início do mês de dezembro, foram realizadas leituras semanais de poemas e atividades focando no tema e na leitura detalhada dos recursos expressivos de cada poema.

Conforme aponta Lopes-Rossi (2011), esse procedimento é importante para que o aluno faça inferências, perceba possibilidades e efeitos de sentido dos textos. Assim, são mobilizadas várias habilidades de leitura, cujo desenvolvimento é esperado pelos documentos oficiais de ensino, e pelas Matrizes de Referência de provas externas como Prova Brasil e SARESP.

Os exercícios propostos em folhas entregues aos alunos estão nos anexos 3 e 4. Vários outros exercícios foram realizados no caderno, a partir de instruções dadas na lousa.

Pude observar que a aplicação da sequência didática de leitura proporcionou condições para que os alunos refletissem sobre a qualidade dos poemas e passassem para uma leitura mais crítica, à medida que o trabalho avançava. A sequência serviu de incentivo a outras leituras, pesquisas e explorações sobre o gênero.

Refletindo sobre todo o percurso dos quase três meses de pesquisa-ação, avalio que o propósito dessa pesquisa de aproximar os alunos do gênero poema, inicialmente considerado tão difícil de ser lido e compreendido, foi atingido. Os poemas passaram a fazer parte das aulas e os alunos os leram com prazer.

Como mediadora das atividades, senti que despertei nos alunos o espírito poético e, com isso, em certa medida – impossível de ser comprovada nos limites desta pesquisa – transformei em leitores um pouco mais proficientes de poemas. Espero que continuem a apreciar o gênero e sigam desenvolvendo suas habilidades de apreciação da linguagem poética. Como professora, também aprendi muito e também desenvolvi habilidades de leitura e de produção de atividades de compreensão de texto que antes eu não dominava.

Esta pesquisa-ação proporcionou condições de verdadeira aprendizagem, nos sentido de Freire (1996):

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido na sua razão de ser, e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p.26).

CONCLUSÃO

Esta pesquisa, que teve por objetivo geral oferecer uma contribuição ao Projeto Observatório/UNITAU e aos demais educadores que vierem a conhecer este trabalho de transposição didática de atividades que enfocam habilidades de leitura de poemas e de reflexão sobre os resultados na sala de aula de 7º ano da escola citada, respondeu a duas perguntas de pesquisa: 1) Quais as características das questões do SARESP, de 2003 a 2007, que avaliam habilidades de leitura de poemas?; 2) Até que ponto a sequência didática, proposta pelo Projeto Observatório/UNITAU, provocou nos alunos sujeitos desta pesquisa a fruição para o aspecto literário e o interesse nas atividades de compreensão dos poemas lidos?

Os resultados mostraram que as questões de provas do SARESP sobre poemas têm aumentado a cada avaliação, indo de 2 questões em 2003 para 8 em 2007, num total de 18 nas provas desse período. Do ponto de vista qualitativo, foi possível concluir que as questões das provas mais recentes dão maior ênfase às habilidades de leitura de poemas relacionadas a inferências diversas e a um posicionamento crítico do leitor. Assim, exigem inferências que dependem de um pensamento mais reflexivo, crítico e contextualizado. Para isso, o leitor deve fazer inferências a partir das escolhas lingüísticas do poeta, do aspecto gráfico do poema e da abordagem do tema. As habilidades necessárias para que o educando se torne um leitor capaz desse nível de compreensão são em grande número.

Chamou minha atenção o fato de que, embora a Matriz do SARESP especifique habilidades de leitura para o texto literário no seu Tópico 6, as habilidades cobradas nas 18 questões analisadas não se restringiram a esse tópico.

Após a análise das 40 habilidades de leitura da Matriz de Referência da Avaliação do SARESP (2009), conclui que, das 16 habilidades apontadas para a compreensão de gêneros literários (no Tópico 6), apenas 8 realmente são aplicáveis ao gênero poema. Das habilidades propostas para gêneros não literários, 18 podem ser utilizadas com o gênero poema. No total, são 26

habilidades de leitura da Matriz do SARESP que podem se aplicar a poemas. Como as questões sobre poemas das provas SARESP têm abrangido quase todas essas possibilidades, concluímos que o trabalho didático com leitura de poemas tem de ir além das habilidades listadas no Tópico 6 da Matriz do SARESP.

Essa conclusão é importante para os professores que se preocupam em preparar seus alunos para a prova SARESP, cujos resultados têm sido utilizados para avaliar a qualidade do ensino oferecido pelas escolas. Esta pesquisa, neste aspecto, aponta para a necessidade de uma reformulação da própria Matriz de Referência do SARESP. As habilidades de leitura aplicáveis ao gênero poema não estão bem descritas (ou organizadas) nessa Matriz, seja pelo problema apontado, seja pelo fato de que há recursos expressivos de poemas não contemplados pelas habilidades descritas nessa Matriz.

Além dessa conclusão sobre a Matriz do SARESP, diante desses resultados, torna-se claro que a leitura de poemas deve fazer parte do currículo escolar e deve ser realizado por meio da leitura de grande quantidade de poemas e de muitas atividades que mobilizem as habilidades mais diversas pertinentes à leitura desse gênero. Sem dúvida, um trabalho didático competente com o gênero discursivo poema exige que o professor se fundamente teoricamente, além de conhecer bem a Matriz do SARESP.

Os resultados dessa primeira etapa da pesquisa comprovaram a hipótese de que “As questões do SARESP focalizam as habilidades de leitura relativas ao reconhecimento dos elementos organizacionais e estruturais caracterizadores do gênero, à inferência de uma informação implícita, ao reconhecimento do tema, aos recursos expressivos da linguagem poética”. Não apenas comprovaram essa hipótese, mas foram além mostrando aspectos em que a Matriz do SARESP pode ser aperfeiçoada.

A pergunta de pesquisa referente ao potencial da sequência didática de leitura de poemas proposta pelo Projeto Observatório/UNITAU de provocar o interesse dos alunos pelos poemas selecionados e sua melhor compreensão foi respondida afirmativamente pelos dados desta pesquisa-ação. Os 30 alunos do 7º ano do Ensino Fundamental II, de uma escola particular da cidade de

São Paulo, cujas idades variam entre 11 e 12 anos, demonstraram, no início da pesquisa, pouco interesse por aulas que envolviam a leitura e interpretação do gênero discursivo poema.

Ao longo das atividades de leitura de 70 poemas, em quase três meses, o interesse dos alunos foi crescendo e o nível de compreensão que eles demonstraram também cresceu.

Ao final desse longo processo de construção do conhecimento dos alunos, foi possível perceber grande interesse pela leitura de poemas. Assim, postulamos que o desenvolvimento de sequências didáticas com esse gênero é um caminho para desenvolver a competência comunicativa expressiva dos alunos.

Destaco nesta conclusão que a sequência didática de leitura utilizada, de acordo com a proposta do Projeto Observatório/UNITAU, mostrou-se muito eficiente, destacando as características principais do gênero discursivo poema e organizando o processo da leitura. Facilitou o acionamento dos conhecimentos do leitor e permitiu a leitura até um nível mais detalhado. Outro destaque foi a grande quantidade de poemas lidos pelos alunos. Esse contato intenso com o gênero é uma prática didática que deve ser adotada. Além de aumentar o repertório dos alunos, possibilita explorar um grande número de características da linguagem poética.

Por fim, espero que outros professores que tiverem conhecimento dos resultados desta pesquisa motivem-se a realizar um trabalho semelhante em suas salas de aula, com as devidas adaptações que se fizerem necessárias. Assim, contribuirão para a formação de leitores mais proficientes, cidadãos mais críticos, alunos mais preparados para as avaliações externas de leitura.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Vera Teixeira de; CECCANTINI, João Luís. *Poesia Infantil e Juvenil Brasileira: Uma Ciranda Sem Fim*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012.

ALVES, José Hélder Pinheiro. Abordagem do poema: Roteiro de um Desencontro. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora (org.) *O Livro Didático de Português: múltiplos olhares*. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo: Hucitec, 1995.

_____. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997.

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

_____. Ministério da Educação. (2008). *PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; INEP.

CÂNDIDO, Antônio. O direito da literatura. In. *Vários escritos*. São Paulo: Duas Cidades, 1995.

_____. *Estudo analítico do poema*. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2004.

CARVALHO, Bárbara Vasconcelos de. *Compêndio de Literatura Infantil*. São Paulo: IBEP, 1960.

CASTRO, M.H.G. Sistemas de avaliação da educação no Brasil: avanços e novos desafios. *São Paulo em Perspectiva*, São Paulo, Fundação Seade, v. 23, n. 1, p. 5-18, jan./jun. 2009. Disponível em: <<http://www.seade.gov.br>>; <www.scielo.br>. Acesso em: 27/08/2013.

CEREJA, Willian Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Texto e interação*. São Paulo: Atual, 2005.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

- GOLDSTEIN, Norma. *Análise de poema*. São Paulo: Ática, 1988.
- GUIMARÃES, Denise Azevedo Duarte. Novos paradigmas literários. *ALEA: estudos neolatinos*. Rio de Janeiro: UFRJ, n. 2, dez. 2005.
- HOUAISS, Antônio. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.
- HUIZINGA, Johan. *Homo ludens: o jogo como elemento da cultura*. São Paulo: Perspectiva, 1971.
- JOSÉ, Elias. *A poesia pede passagem*. São Paulo: Paulus, 2003.
- KATO, Mary A. *O aprendizado da leitura*. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- KLEIMAN, Ângela. *Texto e Leitor: aspectos cognitivos da leitura*. Campinas: Pontes, 1989.
- _____. *Oficina de Leitura: teoria e prática*. Campinas: Pontes/UNICAMP, 1993.
- KOCH, Ingedore G. V. A construção Sociocognitiva da referência. In: MIRANDA, Neusa Salim; NAME, M.C. (Org.). *Linguística e cognição*. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2005.
- _____. ELIAS, Vanda M. *Ler e Compreender os Sentidos do Texto*. São Paulo: Contexto, 2006.
- _____, Ingedore G. V. *As tramas do texto*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2008.
- LIMA, Sílvia A. M. *Comparando as Matrizes de Referência da Prova Brasil e do SARESP*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2013. (Submetido à publicação na Revista Pesquisas em Discurso Pedagógico, da PUC-RJ).
- LYRA, Pedro. *Conceito de poesia*. São Paulo: Ática, 1986.
- LOPES-ROSSI, Maria Aparecida Garcia. O desenvolvimento de habilidades de leitura e de produção de textos a partir de gêneros discursivos. In: LOPES-ROSSI, Maria Aparecida G.(Org.). *Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos*. Taubaté: Cabral, 2002.
- _____. *A leitura de gêneros discursivos nas aulas de língua portuguesa da perspectiva sociocognitiva*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2011. (não publicado).
- _____. Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos. In: KARWOSKI, Acir M.; GAYDECZKA, Beatriz, BRITO, Karim S. (Org.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

_____. *Sequência didática para leitura de poemas*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2013. (Material do Projeto Observatório da Educação/UNITAU; não publicado).

LOPES-ROSSI, Maria A. G. et al. *Projeto Observatório/UNITAU: Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas*. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2010. (Projeto apresentado à CAPES/INEP).

MACHADO, Nilson J. Sobre a ideia de competência. In: PERRENOUD, P. et al. *As competências para ensinar no século XXI: a formação dos professores e o desafio da avaliação*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCUSCHI, Luiz A. Exercícios de compreensão ou cópiação nos manuais de ensino de língua? In: LAJOLO, Marisa. (Org.). *Em Aberto*. Brasília, ano 16, n. 69, jan./mar. 1997. p. 64-82.

_____. *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola, 2008.

MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de linguística Aplicada*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.

PAZ, O. *O Arco e a Lira*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982.

PERRENOUD, Philippe. *Construir as competências desde a escola*; trad. Bruno Charles Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

RODRIGUES, Rosângela H. Os gêneros do discurso na perspectiva dialógica da linguagem: a abordagem de Bakhtin. In: MEURER, José L; MOTTA-ROTH, Désirée (Org.) *Gêneros. teorias, métodos e debates*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação. *Relatórios do Saesp 2003*. São Paulo, 2003. Disponível em: <www.saesp.fde.sp.gov.br/2003/>. Acesso em: 23/09/2012.

_____. Secretaria da Educação. *Relatórios do Saesp 2004*. São Paulo, 2004. Disponível em: <www.saesp.fde.sp.gov.br/2004/>. Acesso em: 23/09/2012.

_____. Secretaria da Educação. *Relatórios do Saesp 2005*. São Paulo, 2005. Disponível em: <www.saesp.fde.sp.gov.br/2005/>. Acesso em: 23/09/2012.

_____. Secretaria da Educação. *Relatórios do Saesp 2007*. São Paulo, 2007. Disponível em: <www.saesp.fde.sp.gov.br/2007/>. Acesso em: 23/09/2012.

_____. *Matrizes de referência para a avaliação Saesp*: documento básico. Secretaria da Educação. Coordenação geral: Maria Inês Fini. São Paulo: SEE, 2009

SARMENTO, Leila Lauar. *Oficina de redação*. São Paulo: Moderna, 2006.

SOLÉ, Isabel. *Estratégias de leitura*. 6ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

TAVARES, Hênio Último da Cunha. *Teoria literária*. 5. ed. rev. e atual. Belo Horizonte: Itatiaia, 1974.

THIOLLENT, Michel. *Metodologia da Pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 2011.

TUFANO. Douglas. *Literatura brasileira e portuguesa*. São Paulo: Moderna, 2012.

ANEXOS

ANEXO 1 – Poemas

ATIVIDADE DE LEITURA DE POEMAS

SONHOS
Elias José

Se eu ganhasse na loteria,
compraria dez linhas
de telefone
e me desligaria do mundo...

Acho um inferno a implicância
desta casa.

Bastou eu pegar no telefone,
pra todo mundo precisar dele,
pra pai reclamar dos impulsos,
pra mãe falar que é vocação
de telefonista, que é deslumbramento.

Se fico meia horinha
batendo papo com uma amiga
ou com um paquera especial,
vira guerra, tremor de terra,
vira eclipse e terremoto!

Interurbano então é fruto proibido
e ai de mim se ousar!...

Quando vem a conta
do fim do mês,
tenho de botar algodão nos ouvidos
pra sobreviver a falatório.

Se eu ganhasse na loteria,
compraria dez linhas,
falaria vinte horas por dia
e ai de quem implicasse.

DESEJOS
Elias José

Só roupa usada, gasta,
já batida!
Que diabo! Que vida!
Queria um jeans
ou uma minissaia
de etiqueta transada,
um tênis americano,
uma camiseta ecológica
com Chico Mendes, folhas e flores,
e complementos de butikue.

Só que, se abro a boca pra pedir,
a casa ferve e lá vem sermão.
Minha mãe diz que tenho muito
e não dou valor,
que meu guarda-roupa está um caos.
Meu pai diz que só dá vermelho
na conta bancária
antes do fim do mês.

Por que não nasci rica?
Por que não sou filha de dona de
butikue?
Pó que não me aparece um príncipe,
Lindo e rico,
dono de petróleo nas arábias?

SEGREDO
Elias José

Se meu irmão me deodar,
se fizer o que está falando,
eu bato,
eu mato.

Eu o masco como chiclete
e nem adianta a "mãezinha"
engolar no meio.

Também fui cretina de deixar
A porta do quarto aberta.
E não é que o bandido veio vindo,
pé ante pé, como um assaltante...
E foi mole pro malandro
me pegar brincando de boneca.

Se ele quiser,
em troca do segredo,
dou todinha minha mesada.

Se não quiser,
se preferir me entregar
pro namorado,
eu bato, eu mato,
faço dele picadinho!

1

ANEXO 2 – Poemas

ATIVIDADE DE LEITURA DE POEMAS

NO MEIO DO CAMINHO

Carlos Drummond de Andrade

No meio do caminho tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 tinha uma pedra
 no meio do caminho tinha uma pedra.

Nunca me esquecerei desse
 acontecimento.
 Na vida de minhas retinas tão fatigadas.
 Nunca me esquecerei que no meio
 do caminho
 tinha uma pedra
 tinha uma pedra no meio do caminho
 no meio do caminho tinha uma pedra.

MEUS OITO ANOS

(Casimiro de Abreu)

Oh! Que saudade que tenho
 Da aurora da minha vida,
 Da minha infância querida
 Que os anos não trazem mais!
 Que amor, que sonhos, que flores
 Naquelas tardes fagueiras
 À sombra das bananeiras,
 Debaixo dos laranjais!
 [...]

CANTIGAS DE CLARIÃO

Thiago de Mello

Camponês, plantas o grão
 do escuro – e nasce um clarão.
 Quero chamar-te de irmão.

De noite, comendo o pão,
 sinto o gosto dessa aurora
 que te desponta da mão.

Fazes de sombras um facho
 de luz para a multidão.
 És um claro companheiro,
 mas vives na escuridão.
 Quero chamar-te de irmão.

E enquanto não chega o dia
 que o chão se abra em reinado
 de trabalho e de alegria,
 cantando, juntos, ergamos
 a arma do amor em ação.

A rosa já se fez flama
 do gume do coração.

Camponês, plantas o grão
 do escuro – e nasce um clarão.
 Quero chamar-te de irmão.

Um dia vais ser o dono
 do verde do nosso chão:
 porque vi verde tão verde
 como o do teu coração.



ANEXO 3 – Poemas e atividades do Observatório de Leitura

68 e 72 anos

Projeto Observatório da Educação/UNITAU

Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas. Projeto nº 23038010000201076, financiado por CAPES/INEP

Leia os poemas a seguir e responda às questões

XICARA

Fábio Sexuigi

*Na tarde fria de julho
roa o chetro, o barulho
do café descendo quente
pelo bule reluzente.*

E me pergunto já em prosa:

— Existe coisa mais gostosa

5. Leia as acepções (definições) do verbete *Prosa*:
Prosa: s.f. 1- maneira de falar, ou escrever, sem sujeitar-se a uma métrica; 2- conversa, palestra; 3- pop. Conversa fiada, papo furado.
 Quais delas correspondem aos sentidos possíveis da palavra “prosa” no penúltimo verso do poema *Xicara*? Explique.

DA DISCRICÃO

Mário Quintana

*Não te abras com teu amigo
Que ele um outro amigo tem.
E o amigo do teu amigo
Possui amigos também....*

1. Que pronomes do poema indicam que o eu-lírico conversa com o leitor?
 2. Qual é o conselho que o eu-lírico dá ao leitor?
 3. De acordo com o eu-lírico, não devemos confidenciar segredos com os amigos, pois:
 - (a) Apenas algumas pessoas sabem guardar segredo.
 - (b) Todas as pessoas são confiáveis.
 - (c) O amigo pode contar nosso segredo para outro amigo dele.
 - (d) Só os amigos dos seus amigos são confiáveis.
 4. A frase que se relaciona ao tema do poema é
 - (a) Amigo é coisa pra se guardar do lado esquerdo do peito.
 - (b) Quem tem um amigo, tem um tesouro.
 - (c) Segredo seguro é segredo não contado.
 - (d) Segredo seguro é segredo compartilhado.
1. O tema do poema é:
 2. A disposição (a forma de organização) das palavras no poema se relaciona ao tema? Por quê?
 3. Na imagem do poema, o sinal gráfico “?” representa a
 4. Nos dois últimos versos, o que indica que o eu-lírico estabelece um diálogo?

ANEXO 4 – Poemas e atividades do Observatório de Leitura

RECEITA DE ACORDAR PALAVRAS

Roseana Murray



palavras são como estrelas

façam ou flores

elas têm raízes pétalas espinhos

são líss ásperas leves ou densas

para acordá-las basta um sopro

em sua alma

e como pássaros

vão encontrar seu caminho.



1. Lendo os quatro primeiros versos do poema, podemos entender que
 - (a) as palavras são sempre usadas para o bem, para trazer felicidade
 - (b) as palavras podem tanto agradecer como magoar as pessoas
 - (c) as palavras somente são usadas para causar tristeza nas pessoas
 - (d) as palavras são como as plantas, que não fazem mal a ninguém

2. O verso do poema que está relacionado ao título é
 - (a) palavras são como estrelas.
 - (b) são líss ásperas leves ou densas.
 - (c) para acordá-las basta um sopro.
 - (d) vão encontrar seu caminho.

3. Para descrever o poder das palavras, o eu-lírico as compara com estrelas, facas ou flores e apresenta algumas de suas características. Explique o que o eu-lírico expressa com as ideias de que

Palavras são como estrelas:.....

Palavras são como facas:.....

Palavras são como flores:.....

Palavras têm raízes:.....

Palavras têm pétalas:.....

Palavras têm espinhos:.....

O PORTUGUÊS É BELO

(Poema circulante na Internet)

Não te amo mais.
Estarei mentindo dizendo que
Ainda te quero como sempre quis.

Tenho certeza que
Nada foi em vão.

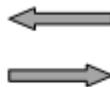
Sinto dentro de mim que
Você não significa nada.

Não poderia dizer jamais que
Alimento um grande amor.

Sinto cada vez mais que
Já te esqueci!

E jamais usarei a frase
EU TE AMO!

Sinto, mas tenho que dizer a verdade
É tarde demais...



1. O tema do poema, lido de cima para baixo, é.....
2. Leia o poema de baixo para cima. De acordo com essa nova leitura, o tema do poema é.....
3. Podemos compreender que o poema, lido de cima para baixo, traz a voz de um eu-lírico; lido de baixo para cima, traz a voz de outro eu-lírico. Os dois demonstram sentimentos completamente opostos. No entanto, em dois versos, os eu-líricos têm a mesma opinião. Eles são:
 - (a) Nada foi em vão / É tarde demais
 - (b) Nada foi em vão / Já te esqueci
 - (c) Já te esqueci / Não te amo mais
 - (d) Já te esqueci / E tarde demais