O ENSINO DE POESIA NO 6º ANO

THE TEACHING OF POETRY IN THE 6TH GRADE

Elaine Cristina de Vasconcelos Alcântara[*]
Luiz Percival Leme Britto[**]

Resumo: O artigo apresenta os resultados da pesquisa de mestrado que estabelecia com objeto o ensino de poesia a partir de uma perspectiva holística. Aplicou-se uma proposta de intervenção para o ensino de poesia no 6º ano do ensino fundamental em uma escola da rede pública em Santarém-Paraná. O ensino de português, o ensino de poesia e a formação omnilateral – foram pilares para a elaboração da proposta de intervenção denominada *Poesia todo dia*. Os resultados da aplicação da proposta apontam a importância da formação docente na prática pedagógica, a necessidade de conhecimento amplo dos objetos de ensino e reflexão do professor sobre sua prática docente cotidiana.
Palavras-chave*:* poesia; omnilatreal; formação.

Abstract: This article presents the results of the masters research that had the teaching of poetry from a holistic perspective as an object of study; who discuss mother tongue teaching. An intervention proposal was applied for the teaching of poetry in the 6th year of elementary school in a public school in Santarém-Paraná. The teaching of Portuguese, the teaching of poetry and the omnilateral formation - were pillars for the elaboration of the proposal of intervention denominated *Poesia todo dia*. The results of the application of the proposal point to the importance of teacher training in pedagogical practice, the need for a broad knowledge of teaching objects and teacher reflection on their daily teaching practice.
Keywords: poetry; omnilatreal; formation.

Introdução

Pode parecer despropositado indagar que é ensinar poesia, como se não se soubesse o que é e como se faz isso. Mas não é. O senso comum escolar propaga que com a poesia se ensinam muitas coisas: leitura, pontuação, separação silábica, rima, ortografia, léxico, sintaxe... É fato. Mas é fato também que se ensinam muitas coisas por meio da poesia, mas pouco se ensina a poesia ela-mesma. Esse ensino de coisas pela poesia que privilegia o aspecto pragmático do ensino da língua esquece a poesia (e a língua). O texto poético faz parte da vida escolar, mas tem sido percebido e vivido de forma equivocada.

Assim, foi por conta das dificuldades identificadas na escola e nos professores e por acreditar possível a formação do infante, decidimos pesquisar sobre ensino de poesia. De forma condensada, este artigo apresenta é o resultado de uma pesquisa aplicada em ensino de poesia, ao longo de dois anos, com turmas de 6º ano do Ensino Fundamental, em uma escola pública municipal na cidade de Santarém/ Paraná.

[*] Mestre em Letras, pelo Profletras da Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA; professora de rede pública de ensino em Santarém-PA. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa, Estudo e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola – LELIT / Ufopa. elainecristinavasconcelos@hotmail.com

[**] Doutor em Linguística, pelo IEL-Unicamp; professor do Programa de Pós-graduação profissionalizante em rede Letras Profletras/Ufopa. Coordenador do Grupo de Pesquisa, Estudo e Intervenção em Leitura, Escrita e Literatura na Escola – LELIT / UFOPA. luiz.britto@uniso.br

CC BY

1 Que é ensinar poesia na perspectiva omnilateral?

Formar na cultura escrita é um dos principais objetivos da escola – lugar de aprender e de sistematizar conhecimentos. Uma de suas razões de ser é tornar o aluno sujeito autônomo, que percebe e avalia os discursos com que interage, seus sentidos e valores, e age com base em seus julgamentos. A leitura e a escrita têm papel determinante nessa formação.

Britto, nesta direção, enfatiza que "o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela" (2008, p. 14).

> O papel fundamental da escola regular deve ser o de permitir a emergência de sujeitos críticos, capazes de investigar, descobrir, articular, aprender, em suma, capazes de, a partir de objetos do mundo conhecidos, estabelecer uma relação inusitada entre eles. Pelo menos idealmente, o papel da educação formal regular na sociedade industrial moderna seria o de garantir ao estudante o convívio constante e progressivo com textos e outros materiais cognitivos que ampliem seu universo de referências, propiciando-lhes familiaridade crescente com expressões culturais e científicas cada vez mais complexas. (BRITTO, 2008, p. 23)

A pessoa capaz de pensar e se expressar por meio da escrita tem, em certa medida, o "poder" nas mãos; "poder' de submissão e controle do outro, mas, principalmente, "poder" de articular o pensamento e sua materialização pela linguagem[1]. Ensinar língua portuguesa é ensinar o poder. Quanto mais desconhecimento, ou ensino equivocado, limitado ao serviço de uma classe social, melhor para os que detém o poder.

Há que destacar que o ensino e a aprendizagem da língua não se faz isolada ou mecanicamente. Não se aprende língua se não quando se aprende o mundo. Daí a agudeza da percepção de Wanderley Geraldi (1996, p. 46) quando realça que "a aprendizagem da escrita se dá concomitantemente à aprendizagem dos conteúdos referenciais associados à escrita". Isto implica assumir que a educação escolar capaz de formar para a participação autônoma inteira e íntegra é aquela que assume a omnilateral.

A formação *omnilateral*[2] visa fazer o aluno refeltir sobre seu contexto social e como este foi construído Esta formação integral implica, inclusive, na interação de conteúdos, abrangendo os aspectos cognitivo, intelectual, psíquico, social e estético dentre outros. Saviani e Duarte (2010) destacam que o homem se revelava cada vez mais capaz de intevir pessoalmente em uma situação para aceitar, rejeitar ou transformar. E essa postura indica um olhar sobre a formação escolar. Uma das imbricações dessa concepção é a reflexão de que se ensina crianças e não conteúdos, e que, portanto, o professor deve conhecer esse ser a quem se ensina, inclusive considerando alguém com amplas necessidades, indo além das necessidades básicas, vitais conquistadas por meio do trabalho. Essa discussão nasce em meio à Filosofia questionando as bases educacionais como as concepções educacionais, os conteúdos escolares, o currículo, o ser em formação, o fazer docente e a propria escola.

Apresentamos esse desenho de *que é ensinar português* para poder refletir sobre a prática docente registrada na intervenção e, principalmente, para introduzir a ideia de que a poesia pode ser um caminho promissor para que o aluno adquira esse "poder".

[1] Compreendamos *linguagem* como meio de materialização do pensamento e forma de dialogar, interagir socialmente; dessa forma, trata-se de um conceito muito se aproxima do conceito de *língua*.

[2] Este conceito surge em oposição a formação unilateral, que o aluno recebeu por um bom tempo na escola e é resultado de uma perspectiva educacional histórico-crítica, estruturada por Dermeval Saviani desde 1984.

Retomando a pergunta-título, ensinar poesia é ensinar o aluno a pensar – "a pensar autenticamente", como nos dizia Freire (1987, p.35) –; é ver "a literatura como um direito de todos" (CANDIDO, 2004, p.175); é "aprender coisas na escola para serem vividas e pensadas fora dela" (BRITTO 2015, p.35).

Ao ensinar poesia, articulam-se conteúdos próprios do ensino de língua portuguesa, como a gramática e a reflexão linguística. Isso porque a experiência com a poesia, pela operação com formas de linguagem distintas da forma comum – rimas, aliterações, assonâncias, metáforas – instiga a criança à percepção estética, aguçando sua percepção da língua e refletindo na consciência, linguística, fonológica e sintática e metalinguística.

Mas, cabe destacar, ensinar poesia é mais que ensinar algo através da poesia: é ensinar *a* poesia e não ensinar coisas outras *pela* poesia, por mais importante que sejam essas coisas. A poesia é o fim mesmo do trabalho, pelo valor estético e intelectual que carrega. Não é uma estratégia de ensino. O texto poético diz coisas que levam a reflexão não só sobre a vida, mas sobre os indivíduos que "falam" através desse texto: quem são, de onde vêm, que influências tiveram, como se puseram na sociedade, que perspectiva tem no momento de produção poética. Nesse sentido, o ensino de poesia deixa de ser unilateral e passa a ser *omnilateral*.

Durante a infância, construímos a base dos conhecimentos que nos acompanharão por toda vida, sejam de conhecimento lógico, de percepções sensoriais ou de julgamento de valores. Esses conhecimentos são construídos dentro e fora do ambiente escolar. O autoconhecimento faz parte dessa construção e se "a arte perpassa por esse processo de autoconhecimento é possível à criança crescer com equilíbrio emocional e com maior compreensão dos fenômenos a sua volta" (ALVES, 2009, p. 28).

Essa reflexão não se restringe à literatura popular. A poesia está diluída no mundo e tem alcance difícil de mensurar, dialogando com outras artes e gêneros discursivos orais e escritos. Mas isto deve ser ensinado. A arte, a poesia, devem ser ensinadas.

De fato, não se pode ensinar sem os objetos culturais para ler, ouvir, ver. Não se aprende a ler sem texto. No caso da poesia, não se aprende poesia sem o contato constante com ela. Não se aprende a ouvir música sem a música. Não se aprende a ver e apreciar um belo quadro sem a obra de arte. Não há como ensinar literatura sem a vivência do texto.

Esse conjunto de princípios pedagógicos deve iluminar a prática docente. Mas a prática se faz de objetos concretos, reais, às vezes contraditórios. As metodologias e as possibilidades de ensino têm de ser pensadas nessa lógica: de formação integral do sujeito. Esses três aspectos de que tratamos acima – o ensino de português, o ensino de poesia e a formação omnilateral – foram pilares para a elaboração da proposta de intervenção denominada *Poesia todo dia*, realizada pela professora e uma das investigadoras.

2A intervenção *Poesia todo dia*

O objetivo da pesquisa era, essencialmente, verificar de que forma a experiência estético-literária vivenciada pelas crianças no ensino da poesia, realizado de forma sistemática, contribui com o ensino de língua materna e com a formação integral do indivíduo. Para alcançá-lo, elaboramos a proposta de intervenção *Poesia todo dia*, a ser realizada com turmas de 6º ano, que partia de considerações realizadas nas oficinas do caderno do professor da OLP no gênero *Poema*, somadas a outras atividades e textos

CC BY

voltados para a produção poética. Nosso interesse não era formar poetas na escola, mas trazer a leitura e a produção de poesia e de outros textos para perto dos alunos, a fim de que percebessem o "poder" das palavras e o alcance da poesia na vida dele.

A proposta de intervenção foi organizada em oito blocos, cada um com três encontros, correspondendo a carga horária semanal de Língua Portuguesa. A aplicação da proposta ocorria em todas as aulas, de modo que, em momento nenhum, havia atividade desvinculada. O conteúdo programático de Língua Portuguesa era trabalhado conjuntamente com trabalho com poesia, não havendo aula ou exercício específico.

A aplicação da proposta ocorreu em momentos distintos, nos anos de 2016 e 2017. Isso pode ter influenciado na aplicação pela docente e na resposta dos alunos às atividades. Em 2016, a aplicação iniciou em abril e finalizou em agosto, pois se buscou utilizar a produção dos alunos para participar da Olimpíada de Língua Portuguesa. Em 2017, a aplicação começou em fevereiro, na segunda semana de aula, após o diagnóstico das turmas. As situações escolares foram registradas de forma variada: anotações, observação presencial, gravador de voz e filmagens. Tanto a professora-pesquisadora quanto os alunos tinham seu diário de bordo, no qual registravam semanalmente o que julgavam relevante. Na sala de aula, a professora dispunha de um mural de poesias confeccionado por ela e de um conjunto de 30 livros de poesias emprestados da biblioteca do Lelit/Ufopa[3]. Algumas atividades foram corriqueiras, como a leitura diária de poesias em sala de aula.

A escolha pelo 6º ano se deu por dois motivos básicos: ser o 6º ano um momento de mudança de nível no Ensino Fundamental (quase um rito de passagem); e por a professora lecionar nesta série há pelo menos oito anos, o que lhe oferecia segurança e estabilidade para ariscar um modelo de ensino distinto.

Ao ingressar no 6º ano, aquele aluno que tinha um professor e era tratado como criança, passa a se deparar com dez professores de disciplinas diferentes, que o tratam como adolescente, exigindo-lhe responsabilidade e atitude. A mudança de nível ocorre, quase sempre, de modo abrupto: o que antes podia no Ensino Fundamental I, agora não pode mais. O contato com poesia que, ainda que com viés pragmático, ocorria com certa frequência, agora já não ocorre ou, quando ocorre, é para o aluno aprender que nada sabe do texto poético.

Coelho (2006) destaca que esta fase de início da adolescência é de consolidação do mecanismo de leitura e da compreensão do mundo expresso no livro. O aluno amplia a concentração e o pensamento hipotético dedutivo e a capacidade de abstração começa a se desenvolver. Da mesma forma, ocorre uma espécie de rejeição ao adulto, em detrimento de reflexões que começam a surgir, havendo revivescência do egocentrismo. A noção de futuro fica mais próxima e o discurso de *ser alguém na vida* torna-se mais presente. O caráter lúdico de aprender brincando ficou para trás: agora, a escola é severa. O ensino é sistemático e dividido nas disciplinas que compõe o currículo. A cobrança de sucesso na vida escolar, tanto pela família quanto pela sociedade, está mais presente. O tempo dentro da sala de aula é diferente. Em uma mesma manhã, o aluno tem contato com diversos professores, disciplinas e sistemas de avaliação. As aulas passam a fazer parte do seu cotidiano e a preferência tanto por disciplinas como por professores começa a surgir por diversos motivos.

Contudo, apesar de abordar este ano escolar com ênfase, tanto a proposta de intervenção, quanto as considerações que fazemos são pertinentes a qualquer nível do Ensino Fundamental, com adaptações.

[3] Grupo de Pesquisa em Leitura, escrita e literatura na escola, do qual fazem parte os autores deste artigo.

CC BY

3 Refletindo sobre a prática pedagógica docente

Para desenvolver a pesquisa, tomou-se como referência de ação as pesquisas de Eglê Franchi (1993; 2001), uma sobre ensino de Português para uma turma de crianças de quarto ano com histórico de insucesso escolar e outro sobre alfabetização numa turma de primeira série (na época, o primeiro ano do Ensino fundamental). O que relatamos são os resultados das ações da professora, que, antes de tudo, deseja melhorar sua prática pedagógica por meio da reflexão de diversos conceitos estudados ao longo de sua formação e das leituras e estudos realizados ao longo de dois anos de mestrado.

A aplicação da proposta de intervenção *Poesia todo dia* apresentou desafios a uma docente experiente, conhecedora de sua função enquanto professora, que tinha a habilidade de liderar conquistada tanto em sua sala de aula quanto na escola em que trabalhava. A observação dia a dia iniciou em três turmas de 6º ano nos meses de maio, junho e agosto de 2016 e em outras três turmas de 6º ano no primeiro semestre de 2017, em "turmas de 6º ano de 2016" (turma 01, turma 02, turma 03) e "turmas de 6º ano de 2017" (turma 04, turma 05, turma 06). Elegemos, para este artigo, algumas situações que ocorreram na aplicação da proposta de intervenção para refletir sobre a ação pedagógica da professora e a resposta dada pelos alunos. Na seleção dos textos, foram utilizados os seguintes critérios: temas recorrentes; dificuldade dos alunos; textos que se destacaram por se aproximarem ou se distanciarem do que a atividade solicitava; análise linguística; e curiosidades linguísticas que surgiram na sala de aula. Os nomes dos alunos são fictícios, mas a idade e a turma de cada um são reais. Mantivemos os erros no uso da convecção escrita e a disposição das produções na folha de papel tal como os alunos fizeram para ser o mais fiel possível à produção original.

A escola municipal onde ocorreu a pesquisa foi inaugurada em 2013 e oferece o Ensino Fundamental de 1º a 9º ano nos dois turnos de funcionamento: matutino e vespertino. 182 alunos participaram da intervenção.

2.1 Aplicando a proposta de intervenção

Devido à condensação que o artigo induz, abordamos apenas situações pontuais que se destacaram nos quatro primeiros blocos da proposta de intervenção, localizando-as a partir dos blocos de *Poesia todo dia*.

No bloco 1, ocorreu o primeiro encontro com a proposta. Como a proposta foi aplicada em momentos diferentes em abril, maio e junho de 2016 e fevereiro, março, abril, maio de 2017, a recepção dos alunos foi muito diferente e por motivos diversos. Em 2016, a surpresa era a extensão do texto. Os alunos gostaram, pois os textos eram curtos. As atividades eram absorvidas como atividades escolares corriqueiras, como simples tarefas a serem cumpridas.

As turmas de 2017 iniciaram as atividades na primeira semana de aula. Para essas turmas, as atividades eram continuidade ao que estudavam no 5º ano; poucos alunos não conheciam o poema de José Paulo Paes, tema da aula, e espontaneamente destacavam autores como Vinícius de Moraes, Cecília Meireles, José Paulo Paes e Carlos Drummond de Andrade, que haviam lido no 5º ano.

Neste bloco, além da receptividade positiva para as atividades, chamam a atenção características comportamentais de algumas turmas, e não de alunos específicos. Dentre esses comportamentos destacamos um recorrente na turma 04: o excesso de disciplina. Os alunos perguntavam o tempo todo se podiam fazer algo, se deviam escrever algo, se podiam perguntar algo. Esse comportamento de submissão é reflexo da educação bancária (FREIRE, 1987). De um ano para outro, algumas

CC BY

atividades foram substituídas por outras por não terem o resultado esperado ou pela mudança do momento de aplicação.

Em 2017, alunos e professora não se conheciam e ela não queria iniciar com o tradicional "*fale de você*". Propôs, então, uma atividade de produção textual em que os alunos preenchiam um formulário que pedia informações pessoais: nome, idade, data de nascimento, nome do pai, nome da mãe, nome da escola onde estudara o 5º ano, preferências, do que não gostavam, por que estavam na escola, que projetos tinham como profissão, se gostavam de escrever redações e, finalmente, se tinham lido textos poéticos, onde os tinham lido, com que frequência e se lembravam do título do poema ou do autor que leram. O diferencial da atividade foi que cada aluno, apesar de copiar a ficha do quadro, deveria preenchê-la com os dados do colega. Assim, pude saber quem dominava a escrita, pois os alunos tinham de escrever o que o outro colega dizia. Foi uma atividade com bons resultados e que resultou em bons elementos de diagnóstico.

No segundo encontro do Bloco 1, discutia-se o brincar com as palavras, o inusitado, para a partir dele introduzir associações insólitas por meio de atividade inspirada no "binômio fantástico" de Gianni Rodari (1993).

Essa foi uma das reformulações realizadas na proposta de intervenção, após constatar a dificuldade de realizar a atividade em 2016, provavelmente pela pouca familiaridade com o conceito de *insólito*, a professora foi orientada a utilizar outros poemas que tivessem essa característica. Logo, na turma 05 dois alunos discutiram ao terminar a leitura do texto:

> Mário: Onde já que uma formiga ia pisar no pé do elefante e ele ia sentir!
> José: De repente era uma formiga tucandeira... aquelas que ferra e dá febre na gente.
> Mário: Mesmo assim, isso é impossível!
> Alexandre: Ora, tia, uma formiga vai agarrar um elefante pra dançar com ele? Claro que não. Muito menos pisar no pé dele. Ele é muito grande e ela muito pequena.

Iniciou-se breve discussão na sala. A partir dessa discussão, os outros alunos começaram a ver no texto outros fatos que pareciam impossíveis e passaram a discuti-los com os colegas analisando a probabilidade ou não de ocorrer. Texto discutido, cada aluno sorteou duas palavras de uma lista de mais de 200 das mais variadas: animais, objetos, lugares, cores, sentimentos, habilidades, características, profissões, que não tinham relação entre si; o desafio era produzir uma poesia com elas, estabelecendo relação ou ligação entre elas. Tinham de fazer associações insólitas com aquelas palavras.

Geraldi (2015) diz que nos tornamos professores quando começamos a ensinar e isso ocorre na escola, não na universidade. Esse professor formado ao longo dos anos adquire sensibilidade e perspicácia para observar quando situações de aprendizagens se apresentam diante dele. A aula passa a ser um acontecimento. Isso se evidenciou nessa atividade.

Vejamos algumas produções fruto dessa primeira atividade de produção textual. Alerto para que as produções foram feitas pelos alunos e mantém as formas de escrita apresentadas por eles.

> **Texto 1**
> Um macaco viu o cupim comendo a árvore
> Que tinha bem ali,
> pois o macaco pegou um chiclete
> e grudou no cupim.

O macaco masca chiclete
O cupim come madeira,
Fui parar pra analizar
isso é tudo bobeira.

O chiclete estava grudado na mata
enquanto o macaco lhe procurava,
Quando o achou
nele o chiclete grudo.
(Maria, 11 anos, turma 04)

Texto 2
A zebra tem inveja da panela do leão

Um certo dia o leão convidou,
A zebra para um almoço,
Então na casa do leão,
ele fez arroz, feijão, macarrão.

E quando a zebra chegou no portão
Sentiu o cheiro da refeição.
A zebra viu a panela,
E penso em rouba ela.

E quando o leão viu,
Falou porque tanta inveja!
(Marisa, 11 anos, turma 04)

Nos dois textos, temos o inusitado destacado, principalmente no texto em si, na temática da poesia. Mesmo sem muito contato com poesia, os alunos escreveram poemas que demonstram domínio básico da estrutura do gênero, como verso, estrofe e rimas. Embora fosse a primeira produção do ano e o acesso ao cânone ocorrera de forma breve, fica evidente que no ano anterior (5º ano) esses alunos tiveram contato com o texto poético. No texto 1, a brincadeira com o cupim, o macaco e o eu-lírico do poema acrescenta leveza e descontração, típica dos adolescentes. Notamos o *continum* da oralidade à escrita, como nas palavras *grudo, penso* e algumas questões ortográficas que não comprometem a leitura e o sentido dos textos.

O bloco 2 tinha ênfase no reconhecimento do 'lugar onde vivo', estabelecido pela Olimpíada de Língua Portuguesa. Apesar da utilização de projetor de imagens, de poemas clássicos, como *Meus oito anos*, de Casemiro de Abreu, de exibição de trechos de depoimentos de poetas, de associações com quadros de programa de televisão, os alunos tiveram dificuldade de perceber que lugar era esse em que moravam. Era-lhes difícil a identificação com o bairro ou a condição de vida que tinham. A delimitação do espaço geográfico foi a maior dificuldade, mesmo esclarecendo que esse 'lugar' poderia representar desde a casa até o próprio estado, país e em sentido mais amplo, o mundo.

Os alunos não conseguiam compreender a ampliação do espaço. Isso se evidenciou nas falas e nas produções dos poemas, em ampla maioria de louvor ao lugar onde viviam, nasceram ou festejavam o nascimento de um irmão, o aniversário dos pais, narravam passeios de fim de semana; enfim, buscavam no passado um fato para expressar em forma de poesia. Os alunos que fugiram a isso se limitaram a relatar nos poemas sua infância e coisas típicas dela como o andar, brincar.

CC BY

Texto 3
Meu primo João

Passou no portão
E não percebeu
Meu grande cachorrão.

Ele correu, como um foguete
Aflito, coitado.
Não sabia o que fazer
Com o cão danado.

Mas que sorte ele teve
Ao encontrar a saída.
Pois coitado dele
Pensou que ia virar comida.
(Joaquim, 11 anos, turma 03)

Texto 4
O meu avo

O meu avo gosta muito
De brinca com migo mas
Ele ficol doente e teve que
Anda di cadeira de roda
E porisso agetem não pude
Mais brica mais mesmo
Assim agente continuou brica
Mas agente não bricava
Como antes quando agente
Bricava antes quando ele
Tava com saúde e porisso
Mais porisso agente continou
Bricado e porisso somos feliz.
(Inácio, 12 anos, turma 03)

Texto 5
Tua ausência me faz chorar

No céu, uma estrela brilha,
Na terra, meu coração chora.
Sinto tua perda meu avô
Porque você foi embora?
As lembranças me cercam,
Você foi um avô gigante
Defendia a sua família,
Como um herói o mais importante.
Foi um artesão conhecido,
Suas artes eram coloridas como as flores.
Hoje você enfeita o paraíso
E no meu coração plantou seus valores.
(Roberto, 11 anos, turma 02)

Texto 6

Por várias vezes os meus pés e
Meus joelhos foram esfolados
Queria aprender andar de bicicleta,
E poder andar em linha reta.

CC BY

Como ensaio de gente grande
Aprendi com os tombos que levei,
Pedalava, de mãos soltas,
Confiando na farmácia da tia Marinês!

Nos finais de semana,
Andava sozinho,
Uma voltinha magnífica,
De bicicleta sem rodinhas!
(André, 11 anos, turma 01)

O texto 03 trata de evento que ocorreu com um primo do autor. O uso do aumentativo *cachorrão* foi utilizado tanto para compor a rima com *portão* quanto para enfatizar o tamanho do cachorro. A comparação presente na 2ª estrofe e o desfecho na 3ª acrescentam movimentação que determina o ritmo na poesia.

O texto 4 apresenta uma figura familiar, o avô, como tantos outros poemas da turma. Este chamou atenção pela grafia usada para a palavra *avó*. No texto escrito, a palavra foi grafada *arco*. Só no decorrer da leitura a professora deu-se conta de que a palavra era avó. Mas, apesar dos problemas ortográficos, o teor narrativo se evidencia na poesia e a utilização do presente no início do texto colabora para a manutenção do *brincar,* mesmo depois do ocorrido com *o avô.* A intenção de enfatizar isso ocorreu espontaneamente por parte do autor e se confirma no decorrer do texto, quando usa o presente e o passado. O menino autor do texto é um dos alunos repetentes da turma e o medo de ler e de escrever era muito forte nele.

O texto 5 apresenta linguagem poética mais evidente. Também tem o avô como temática, mas trata da morte de maneira reflexiva, amena; não sente tanta dor pela separação gerada pela morte. A construção das metáforas parece mais refinada que nos demais textos do bloco, o que nos leva a pensar que Roberto tem sensibilidade e habilidade com o texto poético.

O texto 6 trata de um acontecimento que marcou o menino-autor: aprender andar de bicicleta. André optou por um tema de sua própria memória e que há pouco tempo ocorrera. A conotação se faz presente, mas a estrutura remete às quadrinhas populares, simples e repetitivo.

No bloco 3, o destaque era para as rimas. O aluno deveria percebê-las no final e no interior das poesias. Sem dúvida, foi neste bloco que a reflexão tanto da professora quanto da pesquisadora aflorou abruptamente. Apesar do esforço da professora, da variedade de poemas lidos e das atividades desenvolvidas a maior parte dos alunos, embora compreendesse a presença de rimas e produzisse pequenos poemas, não conseguia ir além desse recurso para gerar sonoridade na poesia. As rimas eram simples e limitavam-se à aproximação sonora no final do verso, como em quadrinhas populares. Isso fica evidente no depoimento da professora ao encerrar as atividades do módulo em 2016:

> Frustração. Essa é a palavra. Sabia que não seria fácil mostrar a construção da sonoridade na poesia para os alunos. Esse é sem dúvida o meu maior obstáculo e não conseguir superá-lo tem sido minha angústia há anos, principalmente nos anos em que temos OLP. Queria que eles gostassem de ler poesias como eu gosto e quem sabe produzir textos poéticos que fossem além das quadrinhas que estão sempre acostumados a fazer. Talvez a dificuldade esteja em mim, na metodologia adotada, nos textos selecionados, enfim, em algum ponto da aula. Sei que eles sabem identificar o fenômeno, mas têm dificuldades em utilizá-lo em suas produções. Sei que uma semana é pouco tempo para desenvolver uma habilidade, mas tinha a ilusão que conseguiria.

Algumas reflexões podem ser feitas.

A primeira diz respeito à necessidade de o professor reavaliar continuamente suas práticas. Sem dúvida, a carga horária do professor da escola pública é demasiada, e isso reflete diretamente na dinâmica da sala de aula. É comum o professor ter o mesmo planejamento para várias turmas, o que, em situações triviais, talvez não chegue a ser determinante para o sucesso da aula.

No caso específico do projeto de intervenção, o insucesso é atribuído por professora ao planejamento. Isso reflete uma construção cultural de que se o professor não ensina direito o aluno não aprende. Mais ainda, ela vai além, dando a perceber que esse aprender deveria ser imediato, quase instantâneo: professor ensinou, aluno aprendeu. Não é isso o que ocorre na maioria das vezes e no campo dos textos poéticos a relação entre ensinar e aprender pode ser mais demorada. Quem garante que o aluno não aprendeu pelo mero fato de não ser capaz de externar pela escrita um conceito trabalhado em aula? E mais: o espaço de três encontros semanais de 80 minutos seria suficiente para que essa capacidade (vital nos textos poéticos) fosse consolidada? O imediatismo foi associado por ela ao planejamento. Mas eles não têm essa relação tal como se apresenta.

Outra reflexão diz respeito a um conceito implícito nesse depoimento recorrente em nossa sociedade: a educação bancária. Parece que a professora, apesar de sua formação, dos conhecimentos dos quais se apropria, da experiência longínqua de sala de aula, ainda manifesta ideias de ensinar (e provavelmente práticas) que remetem à educação bancária.

Em 2017, depois de rever, selecionar outros textos e reorganizar este módulo, os resultados não foram melhores. Apesar do número maior de leitura realizada pela professora da turma, as dificuldades se impuseram dia a dia. Havia, na prática pedagógica da professora, grande desejo de mostrar como a construção do ritmo ocorria. Mas faltava algo. Provavelmente, a contrapartida dos discentes e a compreensão que o conhecimento nem sempre se faz no tempo que nós, educadores, determinamos. Existe outros fatores envolvidos no processo e esses fatores extraescolares nem sempre podem ser controlados.

As atividades do bloco quatro eram voltadas para a produção de textos em outros gêneros. Cada aluno deveria escolher um poema e lê-lo em dependências da escola externas à sua sala de aula. Uns leram em outras classes, outros na cozinha, na secretaria, na direção e no pátio da escola. Após a leitura, cada aluno deveria produzir um texto escrito tratando da experiência pela qual passara há pouco tempo.

> Hoje dia 03 de junho eu fui ler o poema "Flores" na sala do 3º ano a mia experiência foi que eu nunca tinha lido em nenhuma sala que não fosse a minha. Eu superei as minhas vergonhas e eu amei muito, muito ler poemas na sala e espero que leia outra nas outras salas também. (Vera, 11 anos, turma 01)
>
> Eu li pra diretora ela parou e ficou olhando e eu li correndo sem parar queria logo terminar e voltá pra sala. Tava com medo de gaguejar mais não gaguegei. Só que li rápido demais eu sei mas eu li. (Pedroca, 13 anos, turma 03)
>
> Hoje dia 3 de junho eu fui ler o poema Pássaro livre e o nome do altor era sidronio muralha eu fui ler la na secretaria eu fiquei um pouquinho com frio na barriga mas quando eu comesei a ler foi muito bom o poema. (Joaquim, 13 anos, turma 02)
>
> Hoje 3 de junho eu fui ler o poema Alma cabocla, de Paulo Setúbal na sala do 3º ano. Quando eu cheguei começou a bater um nervosismo em mim meu colega começou a ler já ficava mais nervosisse em mim, quando foi para eu

> ler não saia quase minha voz e meu coração estava batendo rápido; eu já estava nervoso. Quando parou de gravar u já tinha parado de ler e já tava parando dessas minhas superações. (Elias, 12 anos, turma 01)

Nas produções dos alunos, foi trabalhado o conceito de fato e opinião. Era um texto pequeno, em que deviam dizer onde leram e dar sua opinião sobre o que sentiram no momento de ler. Embora a intervenção fosse na poesia, não só produziram textos poéticos como aprenderam a usar a língua em outro gênero e perceber sua flexibilidade. Saber escrever qualquer coisa e para qualquer pessoa é um dos motivos pelos quais se ensina Língua Portuguesa. Os textos dos alunos mostraram nervosismo, vergonha, ansiedade e sentimento de vitória por ter conseguido realizar a atividade. Provavelmente por estarem com picos desses sentimentos, as produções escritas foram repletas de oralidade e espontaneidade. Não houve a preocupação com a escrita formal.

> Eu superei as minhas vergonhas e eu amei muito, muito ler poemas na sala e espero que leia outra nas outras salas também (Vera);
> Pássaro livre e o nome do altor era sidronio muralha eu fui ler la na secretaria eu fiquei um pouquinho com frio na barriga mas quando eu comesei... (Joaquim);
> Quando eu cheguei começou a bater um nervosismo em mim meu colega começou a ler já ficava mais nervosisse em mim. (Elias)

Na fala de Vera, a construção sintática está marcada pela elipse; na de Joaquim, questões ortográficas aparecem em palavras simples. Joaquim era um dos alunos com dificuldade nas aulas, por ser tímido, repetente e ter dificuldade acima da média na fluência em leitura; é provável que as variações ortográficas sem seu texto sejam decorrentes dessa dificuldade e do *continum* da oralidade para a escrita (muitos alunos escrevem procurando representar a fala). Mas, como são alunos de 6º ano, a questão ortográfica não pode mais se restringir ao acertar, deve ser um dos pontos de reflexão sobre a língua, e consequentemente, o seu ensino.

Ao fim e ao cabo – o que se aprendeu?

A análise dos resultados permite-nos assumir que, após a aplicação da proposta de intervenção, o processo de aprendizagem foi bem-sucedido. É importante lembrar que aprender não significa acertar sempre. Aprender é dar sentido e intenção ao que se faz. O erro não é punitivo, mas meio de formação de conhecimento. Compreendendo a aprendizagem dessa perspectiva do erro, vejo o sucesso na aprendizagem dos alunos.

Isto se deve a dois fatores: A formação continuada da professora da turma, que era aluna do Profletras e, portanto, teve acesso discussões diferenciadas que influenciaram e modificaram sua prática pedagógica, ajudando-a a aperfeiçoar o planejamento; e a espontaneidade de como as atividades eram apresentadas e recebidas pelos alunos.

Os alunos aprenderam a se expressar com liberdade e de forma espontânea, sem receios de repreensão, passando a observar coisas para além da mera decodificação. Aprendiam sem perceber que estavam tendo contato com conteúdos da língua. A reescrita de textos, por exemplo, constante nas aulas, ocorria naturalmente, sem reclamações. Nessa reescrita, eles próprios, só ou em duplas, observavam elementos gramaticais e a própria textualidade. Óbvio que a leitura feita pela professora apontava questões que faziam esse aluno pensar sobre o que estava escrito e o que o aluno queria dizer com aquele enunciado e o que de fato diziam.

Por outro lado, essa aprendizagem não foi plena no tocante aos elementos constituintes da poesia, como as rimas (como citado na reflexão do bloco três). Apesar de terem contato e lidarem diariamente com repertório escolhido pela professora constituído de diversas poesias (escolhidas a partir de critérios como forma, ritmo, leveza, diversos recursos sonoros, com conteúdo, imagens com valores estéticos), os alunos não conseguiram demonstrar em seus textos poéticos escritos a utilização desse recurso com profundidade, limitando-se a rimar de forma simples e previsível. O mesmo ocorreu com as construções metafóricas. As comparações, metáforas e demais conotações eram construídas a partir de situações primárias, o que, claro, não é ruim e demonstra o que de leitura, de cultura, de percepção o aluno tem. Mas fazê-los cruzar essa limitação é um processo de longo termo e que não pode ser mensurado num período tão curto.

Por fim, destacamos que a aprendizagem da professora, por vivenciar um processo de ensino – o da poesia propriamente dita – de uma forma *inusitada*. Aprendeu com a frustração, consequente do produto apresentados pelos alunos nos seus textos poéticos e do resultado da etapa municipal na categoria *poemas*, da OLP: apesar de todo o envolvimento, dedicação e comprometimento com a aplicação da proposta de intervenção, nenhum de seus alunos teve um poema selecionado. O sentimento de insuficiência muito recorrente em 2016 foi estímulo para que fosse em busca de mais conhecimento e modificasse atividades que não deram certo (mas sabendo a distância entre o que se aprende na escola e o que se examina em um concurso)

A postura de buscar conhecimento não configura discussão de cunho metodológico, como se poderia imaginar, mas concepção de objeto de ensino e de modo de ensinar. Diz respeito à forma como o professor vê e percebe o que ensina. Indo além, tendo implicação em todos os objetos de ensino. Essa tarefa não é fácil e requer esforço intenso da pessoa de se colocar em movimento em busca do conhecimento.

A professora vivenciou isso poucos dias após o término da intervenção, quando introduzia o gênero *quadrinhos* a seus alunos. Nas primeiras aulas, durante sua própria fala, não se deu conta de que tratava os quadrinhos como *ferramenta de ensino* para ilustrar aspectos metalinguísticos de discurso direto e indireto. Ao perceber que o retorno dos alunos não era o esperado, em meio à frustração de não ter conseguido e em conversa com o orientador, percebeu que lhe faltava o conhecimento do objeto *história em quadrinhos*. Imersa na tarefa escolar não percebeu a necessidade de estudar este outro objeto de ensino como algo em si, como gênero estético que precisa ser vivenciado.

A necessidade de estudo se aplica a qualquer objeto de ensino no âmbito da linguagem, inclusive ao ensino da gramática, de conhecimentos linguísticos e metalinguísticos, porque a perspectiva é a mesma. Têm-se que conhecer o que se ensina, os valores conceituais e estéticos.

Se, por um lado os resultados, apontam para uma lacuna na aprendizagem de poesias, por outro proporciona uma reflexão: é possível mensurar como e quanto aprendem os alunos de poesia?

Além desse espírito crítico, coletivo e cooperado introduzido na vida desses alunos, é difícil indicar que resultados esses alunos têm ou terão em decorrência do contato com a poesia. São seres em formação e como tal a formação é processo. E isso dependerá das experiências futuras deles. É incomensurável o tempo e as repercussões que o contato com a poesia terá na vida desses alunos.

CC BY

Referências

ALVES, Betânia Viana. **A poesia infantil na obra de Henriqueta Lisboa**. Dissertação (Mestrado em Literaturas de Língua Portuguesa). Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Letras. Belo Horizonte, 2009.

ANTUNES, Irandé. **Aula de português**. São Paulo: Parábola editorial, 2003.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. **Aula de português: discurso, conhecimento e escola**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1990.

_____ **Aula de português: discursos e saberes escolares**. São Paulo. Martins Fontes. 1997

BATISTA, Antônio Augusto Gomes. Entrevista: professor em busca de leitores. **Na ponta do lápis**. nº 17, ano VII. P. 6-11. Agosto, 2011

BRITTO, Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento. **Calidoscópio**, Vol. 5, n. 1, p. 24-30, jan./ abr. 2007.

_____ **A sombra do caos: ensino de língua X tradição gramatical**. Campinas, Mercado das letras: 2008.

_____ **Inquietudes e desacordos: a leitura além do óbvio**. Campinas – SP. Mercado das Letras: 2012.

_____ **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do gato, 2015.
CÂNDIDO, Antônio. **A literatura e a formação do homem**. In: Ciência e cultura. São Paulo. USP, 2004.
COELHO, Nelly Novaes. **Literatura infantil**. São Paulo: Moderna, 2006.

FRANCHI, Eglê. **E as crianças eram difíceis... A redação na escola**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

_____ **Pedagogia da alfabetização**. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987.

GERALDI, João Wanderlei. **Aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro e João editores: 2015.

GERALDI, João Wanderley. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas: Mercado de Letras / ALB. 1996.

LUCCHESI, Dante. **Língua e sociedade partidas**. São Paulo. Contexto, 2015.

SAVIANI. Dermeval; DUARTE, Newton. A formação humana na perspectiva histórico-ontológica. **Revista brasileira de educação**, Caxambu/ MG, v. 15, n.45, p. 422-433, 2010.

RODARI, Gianni. **Gramática da fantasia**. São Paulo: Summus editorial: 1982.

Recebido em 25 de outubro de 2018
Aceito em 15 de novembro de 2018