



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA-UEPB
CENTRO DE HUMANIDADES OSMAR DE AQUINO-CAMPUS III
DEPARTAMENTO DE LETRAS**

JUCIELE MAURÍCIO RODRIGUES

**GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: uma experiência com poesias
em sala de aula.**

**GUARABIRA- PB
2014**

JUCIELE MAURÍCIO RODRIGUES

**GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: uma experiência com poesias
em sala de aula**

Monografia apresentada a Banca Examinadora da Coordenação de Letras da Universidade Estadual da Paraíba- UEPB, Campus III, como exigência parcial para a obtenção da Licenciatura plena em Letras, sob a orientação da professora Dr^a. Wanilda Lima Vidal de Lacerda.

**GUARABIRA- PB
2014**

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELA BIBLIOTECA SETORIAL DE
GUARABIRA/UEPB

R696g Rodrigues, Juciele Maurício

Gêneros Textuais e Ensino [manuscrito] : uma experiência com poesias em sala de aula. / Juciele Maurício Rodrigues. – Guarabira: UEPB, 2014.
54 p. : Il.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) - Universidade Estadual da Paraíba,
“Orientação Prof^a. Dr^a. Wanilda Lima Vidal de Lacerda.”

1. Gênero. 2. Poesia. 3. Escola. I. Título.

22.ed. CDD 410

JUCIELE MAURÍCIO RODRIGUES

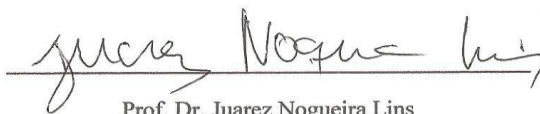
**GÊNEROS TEXTUAIS E ENSINO: uma experiência com poesias
em sala de aula**

Monografia apresentada a Banca Examinadora da
Coordenação de Letras da Universidade Estadual da
Paraíba- UEPB, Campus III, como exigência parcial
para a obtenção da Licenciatura plena em Letras, sob
a orientação da professora Dr^a. Wanilda Lima Vidal
de Lacerda.

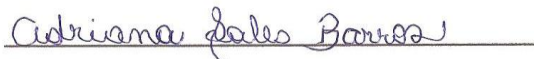
APROVADO EM 01-12-2014



Prof^a. Dr^a. Wanilda Lima Vidal de Lacerda.
Orientadora.



Prof. Dr. Juarez Nogueira Lins
Examinador



Prof^a. Dr^a. Adriana Sales Barros
Examinadora

**GUARABIRA- PB
2014**

Dedico o presente trabalho primeiramente a DEUS, que permitiu que tudo pudesse ser realizado, aos meus queridos pais: Dalva M. Rodrigues e José Reginaldo G. Rodrigues e às minhas irmãs Juliane Rodrigues e Junielle Rodrigues pelo apoio e incentivo durante essa trajetória.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a Deus que iluminou o meu caminho durante esta caminhada.

Agradeço também a todos os professores que me acompanharam durante a graduação, em especial a Prof^ª. Dr^ª. Wanilda Lima Vidal de Lacerda , responsável pela realização deste trabalho.

Aos meus familiares, pelo amor, incentivo e apoio incondicional.

E a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha formação, o meu muito obrigada.

RESUMO

Este trabalho monográfico consiste em um estudo voltado à questões relativas aos Gêneros Textuais na Escola e tem como objetivo principal contribuir para o ensino de Língua Portuguesa através da utilização da Poesia em sala de aula. Entendemos que o contato com o texto em versos permite despertar nos alunos o gosto pelo poético e a capacidade de interpretar e produzir adequadamente esse gênero dentro e fora do espaço escolar. Nesse sentido, este trabalho utilizou como ponto de partida diferentes teorias de Gêneros e Ensino de Poesia, entre as quais destacamos os estudos de Bakhtin (2003), Marcuschi (2007), Cândido (2006) e Pinheiro(2002). Tais autores nortearam nosso estudo no sentido de compreender a importância dos Gêneros Textuais em nossas práticas comunicativas e interacionais, bem como as diferentes possibilidades de sua abordagem no âmbito escolar. Logo em seguida, passamos ao relato da experiência vivenciada com alunos de duas turmas de 9º. ano de uma escola pública do município de Guarabira. Tal experiência constituiu-se em uma pesquisa de campo, com duração de três semanas. Esses encontros seguiram duas etapas denominadas de Conhecimento e Produção. Nessas etapas os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato com poemas de alguns autores de nossa literatura, que tinham como tema “Saudade”. Através desses textos, os alunos desenvolveram atividades de leitura e interpretação e em seguida produziram seus próprios poemas. Com essas atividades foi possível verificar a evolução no comportamento dos adolescentes perante os poemas, fato que confirmou a importância de se desenvolver estudos com direcionamento adequado.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero. Poesia. Escola

ABSTRACT

This monograph work consolidates an study about some questions concerning to the Textual Genders at School and its main goal is to contribute to the Portuguese Language teaching beyond the use of Poetry in classroom. We understand that the contact with texts in verses allow to arouse in the students the taste for the poetic and the capacity to interpret and to produce rightly this gender inside and outside the student space. In this sense, our research used as initial point different theories of Gender and Poetry Teaching, among them we detach the Bakhtin theories (2003), Marcuschi (2007) and Pinheiro(2002). These writers guided our study in the sense to comprehend the importance of Textual Gender in our communicative and international practices, just as the different possibilities on its approach in scholar circuit. Then, we related the experiences lived with students from two 9° year teams of a public school at Guarabira. This experience consisted in a field research , lasting three weeks. These meetings followed two steps, called Knowledge and Production. At these stages the students had the opportunity to get in touch with poems by some authors of our literature , which had the theme of " Saudade " . Through these texts, the students developed reading and interpretation activities and then produced their own poems. With these activities we observed the evolution in the behavior of adolescents before the poems , a fact which confirmed the importance of developing studies with adequate direction .

KEY WORDS: Gender. Poetry. School

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	7
CAPÍTULO I – GÊNEROS TEXTUAIS	9
1.1. Gêneros Textuais ou Discursivos?.....	10
1.2. Os Gêneros Textuais e os PCNS.....	13
1.3. Gêneros Textuais na Escola e Letramento.....	16
CAPÍTULO II - POESIA: UM GÊNERO ESQUECIDO?	21
2.1. O que é poesia.....	22
2.2. Por que trabalhar poesia em sala de aula?.....	25
2.3. A poesia nos livros didáticos.....	27
2.4. A relação poema-canção.....	30
CAPÍTULO III - POESIA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA	34
3.1. Conhecimento – 1ª etapa.....	37
3.2. Produção – 2ª Etapa.....	39
3.3. Análise dos Poemas.....	41
CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	47
APÊNDICE	50

INTRODUÇÃO

O interesse pelo estudo do Gênero Poesia surgiu a partir da observação da ausência desse gênero nas aulas de Língua Portuguesa. A crescente demanda com relação a novas perspectivas de ensino em sala de aula nos motivou a desenvolver atividades voltadas para esse fim.

É notável a resistência dos alunos perante os textos em verso, isso porque as atividades desenvolvidas na escola não priorizam a beleza estética dos textos, servem, em muitos casos, apenas como pretexto para análise gramatical ou para estudos sobre rimas, isto é, atividades que para os alunos são mais entediadas do que produtivas.

Dessa perspectiva, esse trabalho objetiva elaborar estratégias que visem desfazer esse modelo de aproximação entre os alunos e os poemas. O mesmo foi elaborado por meio de pesquisa bibliográfica e de campo, tendo como característica a pesquisa qualitativa. Para isso, selecionamos o público alvo, temática, entre outros aspectos que facilitassem nosso enfoque. Além disso, utilizamos como aparato autores como Bakhtin (2003), Marcuschi (2007), Pinheiro (2002), entre outros que contribuíram para a fundamentação teórica dessa experiência em sala de aula.

Nosso trabalho está organizado em três capítulos. No primeiro capítulo tratamos a questão dos Gêneros Textuais, apontando a importância deles nas nossas práticas comunicativas, além de seu estudo em sala de aula. Antes de apontarmos as contribuições trazidas pelo estudo dos gêneros, discutimos as diferentes terminologias adotadas pelos estudiosos dessa área para determinar o mesmo objeto de estudo. Depois passamos à discussão sobre o tratamento dado pelos PCN's aos Gêneros Textuais e sua relação com a prática do letramento.

No segundo capítulo refletimos acerca da poesia, apresentando alguns conceitos relevantes para colaborar na compreensão do seu estudo. Em seguida foram elencados problemas relacionados ao tratamento dos poemas nos livros didáticos. A partir dessas perspectivas, apontamos alternativas de estudos voltados à Poesia em sala de aula. Por fim, discorreremos sobre a relação poema-canção, explanando de forma sucinta os pontos de intersecção entre esses dois gêneros e a contribuição que a utilização do gênero Canção pode trazer para as atividades com poemas na escola.

O terceiro capítulo é destinado à parte prática do nosso trabalho. Nele temos a caracterização da escola e das turmas em que desenvolvemos nossa atividade, bem como a explicação de cada etapa percorrida para alcançar o objetivo dessa abordagem, que é promover a aproximação entre os estudantes e os textos poéticos. Na primeira etapa os alunos tiveram a oportunidade de entrar em contato com poemas de diferentes autores de nossa literatura, bem como analisá-los e interpretá-los, levando em consideração também os aspectos sonoros e as sensações produzidas pelos textos que iam lendo. Na segunda etapa, os estudantes foram direcionados a produzir seus próprios poemas através das experiências adquiridas na fase anterior dessa atividade.

Como consequência desse processo, apresentamos alguns poemas produzidos pelos alunos, destacando brevemente os aspectos poéticos de cada texto e peculiaridades trazidas por eles na elaboração de seus versos.

Por fim, apresentamos as contribuições trazidas por esse estudo no que diz respeito a atividades futuras com o Gênero Poesia e seus diferentes níveis de abordagem no espaço escolar.

CAPÍTULO I

1. GÊNEROS TEXTUAIS

Por considerarmos que os gêneros textuais são práticas sociocomunicativas e, por isso mesmo, indispensáveis à vida do ser humano, entendemos que o seu estudo torna-se necessário principalmente no ensino de língua. Para que isso aconteça é necessário que entendamos mais sobre esse termo e reflitamos sobre sua importância em nossas práticas comunicativas. Um dos aspectos que mais nos chamou atenção nos estudos dos gêneros está relacionado à terminologia adotada pelos autores que estudam esse fenômeno. Verificamos que não há um consenso entre eles para definir um termo específico em relação ao gênero. Alguns optam por utilizar a terminologia gênero textual/discursivo, por considerarem se tratar do mesmo objeto, enquanto outros analisam como objetos distintos.

No prefácio do livro “Gêneros: teoria, métodos, debates” (2005), organizado por Meurer, Bonini e Motta-Roth, os autores afirmam que “as terminologias dos gêneros são bastante flutuantes”, e assumem a preferência pelo termo “gênero textual” (e de texto), por este ser mais usual, mas não questionam a escolha dos estudiosos que utilizam o termo “gênero discursivo” (e do discurso).

Desta forma, neste trabalho, que é voltado ao ensino, optamos por adotar o termo “gênero textual”, pois acreditamos que na escola, por trabalharmos com textos, principalmente escritos, esse termo é mais adequado e de mais fácil entendimento entre os alunos.

Neste capítulo, além de explorarmos a questão terminológica do gênero, pretendemos analisar suas diversas teorias e abordagens, para então justificarmos nossa posição em relação ao seu estudo. Para finalizar, apontaremos a importância de levá-los à escola como apoio às práticas comunicativas dos indivíduos.

1.1. Gêneros Textuais ou Discursivos?

Muitos são os trabalhos desenvolvidos tendo como base teórica os Gêneros, e diferentes são suas abordagens. Embora esses estudos tenham enfoques diferenciados, percebemos que as teorias a que eles recorrem não são tão divergentes.

A princípio as pesquisas que envolvem os Gêneros se apóiam em diferentes leituras de Bakhtin, cujo texto mais conhecido nesse tema é “Os Gêneros do Discurso”(2003), sendo utilizado até hoje como principal fonte para pesquisas nessa área. É importante esclarecermos que, apesar de a maioria desses trabalhos serem baseados na obra bakhtiniana, eles trazem sempre novas contribuições e novos enfoques para os diferentes campos de estudo da linguagem.

Durante nossa pesquisa, observamos uma variação terminológica para definir os gêneros, sendo mais recorrentes os termos *gêneros textuais/de texto* e *gêneros do discurso/discursivo*. Citamos também outras variantes como *tipo de texto*, *tipo de discurso*, *modalidade discursiva*, entre outros. Para alguns estudiosos esses termos se referem ao mesmo objeto de estudo, outros consideram como objetos distintos. Por isso, achamos pertinente nesse trabalho fazer algumas considerações acerca do assunto, justificando, pois, nossa posição perante o estudo de gêneros.

Começaremos apresentando o ensaio da autora Roxane Rojo (2005), “Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: questões teóricas e aplicadas”, no qual a autora trata o estudo dos gêneros sob duas vertentes diferentes - teoria de gêneros do discurso e teoria de gêneros textuais. De acordo com a autora,

Ambas as vertentes encontravam-se enraizadas em diferentes leituras da herança bakhtiniana, sendo que a primeira - teoria dos gêneros do discurso - centrava-se, sobretudo no estudo das situações de produção dos enunciados ou textos e em seus aspectos sócio-históricos e a segunda - teoria dos gêneros de textos -, na descrição da materialidade textual. (ROJO, 2005, p.185)

Ao tratar o estudo dos gêneros sob duas vertentes, Rojo (2005) explica que os estudiosos dos dois campos de estudo recorriam a aparatos teóricos diferentes, o que melhor ajuda a justificar a separação dos gêneros textuais e gêneros do discurso, muito embora em alguns casos adotassem teorias comuns para fazer descrições de gêneros.

Para esclarecer melhor essa questão, ela classificou como teoria de gêneros de texto os estudos que trabalhavam com noções herdadas da linguística textual e como teoria de gêneros

discursivos, aqueles trabalhos que tendiam a recorrer a autores e conceitos de base enunciativa. No decorrer do trabalho, Rojo (2005) deixa claro sua preferência pelo termo “gêneros discursivos”, por considerar que o estudo dos gêneros textuais limita-se à análise estrutural dos textos, a exercícios de metalinguagem, enquanto os gêneros do discurso se referem à análise dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa, privilegiando, sobretudo, a vontade enunciativa do locutor. (ROJO, 2005, p. 199).

Nesse sentido, vemos que ao fazer a distinção entre gêneros do discurso e gêneros textuais, ela toma como base as noções de discurso e texto. Por isso, antes de refletirmos mais sobre a posição adotada por Rojo (2005) em relação ao estudo de gêneros, apresentaremos a diferença entre discurso e texto de acordo com a perspectiva adotada por Meurer (1997). Segundo ele, “o discurso é o conjunto de afirmações, que articuladas na linguagem, expressam os valores e significados das diferentes instituições; o texto é a realização linguística na qual se manifesta o discurso”. (MEURER, 1997 idem. 2005 p.87).

Tendo como referência a definição apresentada por Meurer (1997), podemos verificar que Marcuschi (2007) comunga de ideias semelhantes sobre esse aspecto. Ele afirma que deve-se ter claro a diferença entre texto e discurso. Para ele, “o *texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em algum gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva. Assim, o discurso se realiza nos textos”. (MARCUSCHI, 2007, p. 24).

Dessa perspectiva, compreendemos que ao lermos/estudarmos algum texto, podemos verificar os valores e significados que eles expressam, isto é, o discurso por trás do texto. Assim, julgamos desnecessária a separação entre gênero textual e discursivo, uma vez que ambas as vertentes apresentam perspectivas semelhantes. O que nos parece adequado é o estabelecimento da diferença entre *tipo textual* e *gênero textual*, visto que é bastante recorrente essa confusão principalmente nos livros didáticos. Emprega-se de maneira equivocada o termo *tipo de texto* para designar o que na verdade trata-se de um gênero. Como exemplo citamos o romance, que não é um tipo, mas um gênero textual.

Para essa abordagem é importante apresentarmos as considerações feitas por Marcuschi (2007) sobre esse assunto:

(a) Usamos a expressão *tipo textual* para designar uma espécie de construção teoricamente definida pela *natureza linguística* de sua composição {aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas}. Em geral, os *tipos textuais* abrangem cerca de meia dúzia de categorias conhecidas como: *narração, argumentação, exposição, descrição, injunção*.

(b) Usamos a expressão *gênero textual* como uma noção propositalmente vaga para

referir os *textos materializados* que encontramos em nossa vida diária e que apresentam *características sócio-comunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros. Alguns exemplos de gêneros textuais seriam: *telefonema, sermão, carta comercial, carta pessoal, romance, bilhete, reportagem jornalística, aula expositiva, reunião de condomínio, notícia jornalística, horóscopo, receita culinária, bula de remédio, lista de compras, cardápio de restaurante, instruções de uso, outdoor, inquérito policial, resenha, edital de concurso, piada, conversação espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais* e assim por diante. (MARCUSCHI, 2007, p. 22-23)

A partir de tais perspectivas, observamos que enquanto os tipos textuais são estáticos e limitados, os gêneros textuais são dinâmicos e maleáveis. E é devido a essas características que não se pode precisar a quantidade de gêneros existentes. Assim, entendemos que a todo o momento surgem novos gêneros com estruturas e propósitos comunicativos diferentes. Por isso, precisamos estar preparados para recebê-los e usá-los adequadamente em nossas práticas comunicativas. Daí a necessidade de sua abordagem em sala de aula.

Ainda com relação à dinamicidade dos gêneros, acrescentamos que

Toda produção pode contribuir para a modificação do gênero. Na realidade, estamos diante de um processo de reprodução – adaptação de determinado gênero, gerador de novos exemplares de textos, mais ou menos diferentes dos modelos preexistentes. E é pelo acúmulo desses processos individuais que os gêneros se modificam continuamente e assumem um estatuto fundamentalmente dinâmico e histórico. (MACHADO, 2005, p. 251)

Assim como Marcuschi (2007), Machado (2005) atenta para o caráter dinâmico e histórico dos gêneros que, enquanto práticas sociocomunicativas se modificam de acordo com a evolução da sociedade. A partir desses levantamentos cabe-nos ressaltar que da mesma forma que surgem novos gêneros, outros desaparecem ou sofrem alterações. Alguns ganham nova identidade, passando a constituir outro gênero, como é o caso do *blog* (espécie de diário eletrônico).

Diante de tudo o que foi abordado até agora, consideramos inadequado o estudo de Rojo (2005) acerca da diferença entre gênero de texto e do discurso. Ao citar Marcuschi, ela considera que sua teoria diverge da teoria de Bakhtin, todavia podemos evidenciar a influência bakhtiniana em seus estudos como na seguinte afirmação: “Os gêneros não são entidades formais, mas sim entidades comunicativas. Gêneros são formas verbais *relativamente estáveis* realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”. (MARCUSCHI, 2007, p.25, grifo nosso).

Podemos compreender, através de tais considerações, que Marcuschi (2007), assim como Bakhtin, deixa claro que os gêneros não se caracterizam apenas pela forma, mas por

critérios de ação prática, circulação sócio-histórica, funcionalidade, conteúdo temático e composicionalidade. (MARCUSCHI, 2007, p. 24)

Desse modo, observamos que, por mais que os trabalhos que envolvam os gêneros apresentem alguns pontos divergentes, não sejam iguais em todos os aspectos, não podemos negar uma grande convergência na conceituação dos gêneros, bem como no fato de todos abordarem a distinção entre gênero e tipo textual (para alguns autores, *sequência textual*).

Nesse sentido, entendemos que as diferenças encontradas entre os estudos de gênero são mais terminológicas. A maioria dos trabalhos tem Bakhtin como aparato teórico, por isso apresentam vários pontos semelhantes, embora as abordagens sejam diversificadas.

Em função disso, a opção terminológica por nós adotada nesse trabalho – *gênero textual* – não significa o abandono dos estudos que defendem o uso do termo gênero discursivo, pois como já foi explicado anteriormente, acreditamos na complementaridade dessas teorias e procuramos abordar de maneira sistemática alguns dos seus principais pontos, a fim de nortear nosso trabalho em direção a uma perspectiva de uso dos gêneros textuais em sala de aula.

Portanto, para dar continuidade ao nosso trabalho, passaremos à análise das considerações trazidas pelos PCNS sobre gêneros textuais e suas implicações para o ensino-aprendizagem de Língua Portuguesa.

1.2. Os Gêneros Textuais e os PCNS

Com a publicação dos PCNS (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa, as discussões acerca dos gêneros textuais passaram a ter maior relevância, principalmente no que diz respeito ao ensino de línguas.

Ao abordarem o texto como unidade básica de ensino, os PCNS partem do pressuposto de que “todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam”. (PCN, 1998, p. 21).

Dessa forma, no Brasil, a teoria dos gêneros textuais passa a atuar como objeto mediador do processo de ensino-aprendizagem de língua materna. Tal teoria pressupõe a

expansão das várias possibilidades de uso da linguagem pelos indivíduos, nas mais diversas realizações.

A influência dos gêneros textuais no ensino de língua portuguesa pode ser percebida principalmente nas provas de vestibulares e nas atividades dos livros didáticos: não se pede mais aos alunos que produzam textos narrativos, descritivos, dissertativos ou injuntivos, mas que produzam artigos de opinião, cartas pessoais, crônicas, ofícios etc., ou seja, passaram, antes de tudo, à análise da capacidade dos alunos em produzir diferentes gêneros, tendo em vista que os mesmos constituem em legítimos representantes da ação sociocomunicativa dos indivíduos.

Vale ressaltar que os PCNS contribuíram muito para o aumento do interesse de vários campos de pesquisa sobre os gêneros textuais. Além dos estudos voltados ao ensino, destacamos também outras áreas que têm o uso da linguagem como base de seus estudos, como: publicidade, jornalismo, crítica literária etc. Contudo, nosso interesse, aqui, é apresentar a contribuição deste documento para o ensino de língua portuguesa no Brasil, a partir da teoria dos gêneros textuais.

Nos PCNS observamos que a leitura e a produção de textos são consideradas práticas discursivas que devem ser priorizadas no trabalho com a língua materna, uma vez que, através dessas práticas, os alunos expandem sua capacidade sociocomunicativa, “de modo a possibilitar sua inserção efetiva no mundo da escrita, ampliando suas possibilidades de participação social no exercício da cidadania”. (PCN, 1999, p. 32).

Desse modo, percebemos que, de acordo com os PCNS, o texto não deve servir de “pretexto” para exercícios de metalinguagem, mas atuar como objeto de reflexão da linguagem e seu uso na sociedade. Em síntese, eles propõem que a língua portuguesa seja trabalhada em função do eixo USO-REFLEXÃO-USO, visando, dessa forma,

expandir o uso da linguagem em instâncias privadas e utilizá-la com eficácia em instâncias públicas, sabendo assumir a palavra e produzir textos – tanto orais como escritos – coerentes, coesos, adequados a seus destinatários, aos objetivos a que se propõem e aos assuntos tratados”. (PCN, 1997, p. 33)

Mais uma vez, temos a ideia central de texto como um resultado social, que realizado em algum gênero textual apresenta formas/estruturas e finalidades diferentes. Segundo Bakhtin, os gêneros são *relativamente estáveis* e variam de acordo com seus desígnios sociais. Assim, uma abordagem que privilegie o ensino de gêneros textuais na escola se faz necessária para ajudar os indivíduos em suas relações sociais. De acordo com os PCNS,

Um escritor competente é alguém que planeja o discurso e conseqüentemente o texto em função do seu objetivo e do leitor a que se designa, sem desconsiderar as características específicas do gênero. Formar escritores competentes supõe, portanto, uma prática continuada de produção de textos na sala de aula, situações de produção de uma grande variedade de textos de fato e uma aproximação das condições de produção às circunstâncias nas quais se produzem esses textos. Diferentes objetivos exigem diferentes gêneros e estes, por sua vez, têm suas formas características que precisam ser aprendidas. (PCN, 1997, p. 48-49)

Nesse sentido, observamos que nosso discurso é formado e se adequa a partir de nossas intenções comunicativas, ou seja, ele não é construído de modo aleatório. Mesmo que de maneira inconsciente, ao produzirmos discursos estamos realizando escolhas. Essas escolhas são organizadas a partir do conhecimento que temos sobre o assunto e principalmente sobre o gênero em que os discursos são realizados. Sobre esse aspecto, Bakhtin (2003) afirma:

Nós aprendemos a moldar o nosso discurso em formas de gênero e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras, adivinhamos um determinado volume (isto é, uma extensão aproximada do conjunto do discurso), uma determinada construção composicional, prevemos o fim, isto é, desde o início temos a sensação do conjunto do discurso que em seguida apenas se diferencia no processo da fala. Se os gêneros do discurso não existissem e nós não os dominássemos, se tivéssemos de criá-los pela primeira vez no processo do discurso, de construir livremente e pela primeira vez cada enunciado, a comunicação discursiva seria quase impossível. (BAKHTIN, 2003, p. 283).

Nessa afirmação o autor destaca a importância da construção composicional do gênero, que assim como o conteúdo temático, é uma ferramenta fundamental para o seu reconhecimento. Considerando que cada gênero possui uma forma específica, o domínio dessas formas facilita aos indivíduos adivinhar e produzir os diferentes gêneros. No entanto, é preciso ressaltar que nem sempre esse reconhecimento pode ser feito apenas pela estrutura do gênero, pois um gênero pode se apropriar da forma de outro e continuar sendo o mesmo gênero. (Sobre esse aspecto discutiremos no próximo tópico). Por isso, dizemos que, embora a estrutura de um gênero seja importante para o seu reconhecimento, é a sua função que irá determiná-lo.

A partir dessa perspectiva, ao abordarmos os Gêneros Textuais na escola, trataremos de sua importância na prática do letramento dos indivíduos, visto que a escola é a principal responsável em garantir aos alunos o acesso aos saberes lingüísticos necessários para o exercício da cidadania, e essa responsabilidade se torna maior na medida em que for menor o grau de letramento das comunidades em que vivem os alunos. (PCN, 1997, p. 21).

Desse modo, é no espaço escolar que os alunos devem ter os principais subsídios para tornarem-se capazes de reconhecer e produzir os diferentes textos que circulam socialmente, tornando-se, pois, aptos a atuarem nas mais diversas esferas sociais.

1.3. Gêneros Textuais na Escola e Letramento

O ser humano enquanto sujeito social e detentor de uma linguagem faz uso das práticas comunicativas diariamente na sociedade em que vive.

A realização dessas práticas só é possível graças aos gêneros textuais. É através deles que concretizamos e organizamos nossas ações. Tudo o que verbalizamos ou produzimos pode ser tratado em um ou outro gênero como nos afirma Marcuschi (2007). Desse modo, o estudo dos gêneros torna-se necessário para as atividades de Língua Portuguesa, contribuindo principalmente para as práticas do letramento.

Uma pessoa letrada é também aquela capaz de reconhecer e utilizar os gêneros textuais em suas práticas sociodiscursivas. Mesmo alguém que não exerça domínio da linguagem oral ou escrita pode ser considerada letrada contanto que faça uso dessas práticas de alguma forma no seu cotidiano.

A diversidade de gêneros textuais ajuda, portanto, na ampliação do universo cultural de cada indivíduo, permitindo-lhe o acesso ao mundo letrado.

O termo *Letramento*, apesar de constituir em uma palavra nova em nosso vocabulário, vem sendo bastante utilizado por especialistas, principalmente da área da educação e das Ciências Lingüísticas. Esse fenômeno, embora muito estudado na atualidade, é confundido ainda com o processo de alfabetização. Por isso, se faz necessário apontarmos aqui essa distinção.

A palavra *letramento* consiste na tradução da palavra inglesa *literacy* que significa a condição de quem aprendeu a ler e escrever e utiliza tais práticas na sociedade.

Soares (2006, p. 18) define letramento como “o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e a escrever; o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita”.

A apropriação do ler e escrever definido por Magda Soares vai além da simples decodificação da palavra. Uma pessoa para ser considerada letrada precisa fazer uso dessas

práticas, atendendo às exigências da sociedade. Consideramos, pois, que a palavra Letramento surge em resposta às demandas sociais de uso da leitura e da escrita.

A partir dessas perspectivas observamos que o termo letramento distingue-se da palavra alfabetização, uma vez que esta designa o processo de quem adquiriu simplesmente a capacidade de ler e escrever, enquanto aquela designa aquele que faz uso dessas práticas nas suas atividades comunicativas. Embora por muito tempo tenha se pensado o processo de alfabetização sob a ótica do “saber escrever o nome”, hoje se passou “à verificação da capacidade de usar a leitura e a escrita para uma prática social (ler ou escrever um ‘bilhete simples’)”. (SOARES, 2006, p. 23), ou seja, mais do que a verificação do domínio da leitura e da escrita examina-se o nível de letramento dos indivíduos.

O nível de letramento do ser humano é que determinará sua capacidade de uso das práticas sociais do ler e escrever. Entendemos, com isso, que o letramento é mais que alfabetização. Nem sempre uma pessoa alfabetizada é capaz de interagir com os diferentes tipos de gêneros orais ou escritos, enquanto um analfabeto pode exercer tal domínio.

Desse modo, verificamos que o processo de letramento começa antes mesmo da alfabetização, na interação social do indivíduo com as práticas de leitura e escrita, e ele será determinante para uma boa alfabetização.

Assim, percebemos que, embora tratem-se de processos distintos, alfabetização e letramento se completam e são fundamentais às práticas sociocomunicativas.

Tendo em vista que uma pessoa letrada é aquela capaz de reconhecer, em suas práticas sociais, diferentes usos da leitura e da escrita, percebemos que isso só é possível a partir da existência dos gêneros textuais, uma vez que esses são práticas sociocomunicativas e possuem formas e funções que lhes são próprias sendo, portanto, reconhecíveis pelas pessoas que possuam certo nível de letramento.

É através dos gêneros textuais que organizamos e estabilizamos nossas atividades comunicativas. Daí a importância de sua abordagem em sala de aula como apoio às práticas de letramento.

Em seus estudos Marcuschi (2007, p. 19) define os gêneros enquanto “fenômenos históricos, vinculados à vida cultural e social”, observando que graças a essa característica não podemos precisar a quantidade de gêneros existentes, visto que eles estão sempre em constante mudança, isto é, “os gêneros como práticas sociocomunicativas são dinâmicos e sofrem variações na sua constituição, que, em muitas ocasiões, resultam em outros gêneros, novos gêneros”. (KOCH, 2007, p. 101).

Nesse sentido, percebemos que os gêneros textuais são ilimitados, pois são práticas sociais e como tal se modificam ao longo da história.

Marcuschi (2007, p. 20) completa essa ideia afirmando que “não são propriamente as tecnologias *per se* que originam os gêneros e sim a intensidade dos usos dessas tecnologias e suas interferências nas atividades comunicativas diárias”.

Verificamos que, assim como a sociedade, os gêneros evoluem historicamente sendo, pois, “ilimitados”, tendo em vista que com as novas tecnologias sempre surge um novo gênero. Dessa forma, os gêneros textuais constituem um campo rico para a análise não só das manifestações da linguagem, como da própria sociedade. Lembramos, ainda, que é o domínio e o uso nas práticas sociais dos diferentes gêneros textuais que determinará o nível de letramento de cada indivíduo.

Sendo assim, o estudo dos gêneros textuais deve contemplar os mais variados textos (escritos, orais, visuais), sem que haja a velha divisão estabelecida por Bakhtin dos gêneros discursivos. Segundo ele, os gêneros discursivos eram divididos em primários e secundários, sendo estes últimos “formações complexas porque são elaborações da comunicação cultural organizada em sistemas específicos como a ciência, a arte, a política”. (MACHADO, p. 155). Enquanto os gêneros primários são aqueles da comunicação cotidiana.

Essa divisão, de certa forma, predomina até hoje. Embora haja esforço de alguns educadores em mudar essa situação, é muito comum as escolas privilegiarem o estudo de alguns gêneros em detrimento de outros, por não serem adequados à prática escolar. Desse modo, refletiremos a seguir sobre a importância do estudo dos diferentes gêneros textuais no âmbito escolar.

Tendo em vista que, ao produzir enunciados, os sujeitos se baseiam em “formas” já existentes para realizar seu discurso e a essas formas dá-se o nome de gêneros textuais, podemos considerar que a abordagem desses gêneros na escola é imprescindível, uma vez que é por meio deles que se realizam todos os textos e, enquanto práticas sociocomunicativas, os gêneros textuais são fundamentais à comunicação.

Segundo Bakhtin (2003),

Falamos apenas através de determinados gêneros do discurso, isto é, todos os nossos enunciados possuem *formas* relativamente estáveis e típicas de *construção do todo*. Dispomos de um rico repertório de gêneros do discurso orais (e escritos). *Em termos práticos*, nós os empregamos de forma segura e habilidosa, mas *em termos teóricos* podemos desconhecer inteiramente a sua existência. (BAKHTIN, 2003, p. 282)

Desse modo, percebemos que mesmo sem possuir conhecimento teórico sobre a existência dos gêneros textuais, fazemos uso deles em nossas práticas comunicativas e somos capazes de reconhecê-los e produzi-los quando necessário.

Ao falarmos em ensino dos gêneros textuais não estamos sugerindo a análise dos diversos gêneros em seus aspectos formais e estruturais, mas principalmente em seus aspectos funcionais, uma vez que os gêneros “caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades lingüísticas e estruturais”. (MARCUSCHI, 2007, p.20). Entendemos, pois, que a função do gênero é determinante para caracterizá-lo.

Nesse sentido, podemos afirmar que o reconhecimento de um ou outro gênero só é possível graças à competência metagenérica, definida por Koch (2007, p. 102), como a competência que possibilita aos indivíduos “interagir de forma conveniente, na medida em que se envolvem nas diversas práticas sociais”. Assim, mesmo que determinado gênero assuma a forma de outro podemos reconhecê-lo por sua função graças à competência metagenérica.

É importante ressaltar, ainda, que para determinar os gêneros não basta apenas verificar os aspectos formais e funcionais, mas também o “suporte ou ambiente em que os textos aparecem”. Um mesmo texto em suportes diferentes não equivale ao mesmo gênero.

Assim, uma prática eficaz com o trabalho de gêneros textuais deve privilegiar todos esses aspectos, principalmente a sua plasticidade e dinamicidade, bem como a hibridização ou intertextualidade intergêneros. Quando falamos em plasticidade e dinamicidade nos referimos à não-rigidez dos gêneros, principalmente no que se refere à sua forma.

Sobre esse aspecto Marcuschi (2007, p. 21) considera que

a linguagem dos novos gêneros torna-se cada vez mais plástica, assemelhando-se a uma coreografia e, no caso das publicidades, por exemplo, nota-se uma tendência a servirem-se de maneira sistemática dos formatos de gêneros prévios para objetivos novos. Como certos gêneros já têm um determinado uso e funcionalidade, seu investimento em outro quadro comunicativo e funcional permite enfatizar com mais vigor os novos objetivos.

Percebemos com isso que, embora a função dos gêneros seja determinante para o seu reconhecimento, haverá casos em que os aspectos estruturais serão fundamentais para a sua caracterização.

No entanto, a funcionalidade de um gênero ainda continua sendo o aspecto mais importante para determiná-lo.

Segundo Marcuschi (2007, p. 31) um gênero não é definido mediante propriedades que lhe devam ser características, ou seja, “um gênero pode não ter uma determinada propriedade e ainda continuar sendo aquele gênero”. Esse fenômeno recebe o nome de hibridização ou intertextualidade intergêneros. Sob essa ótica um gênero pode assumir a forma de outro sem com isso mudar sua função. Há nesse caso uma mescla de gêneros.

A mescla de gêneros é um recurso muito interessante e bastante comum em diversos gêneros. Por isso, enquanto leitores, devemos sempre estar atentos para a construção do sentido dos textos, fazendo uso da nossa competência metagenérica.

Outro aspecto que merece destaque em nossa abordagem é a questão da heterogeneidade tipológica. Para isso voltaremos às noções de gêneros e tipos textuais definidas por Marcuschi.

De acordo com ele, os tipos textuais “constituem sequências linguísticas ou sequências de enunciados no interior dos gêneros e não são textos empíricos, enquanto os gêneros textuais constituem textos empiricamente realizados cumprindo funções em situações comunicativas”. (MARCUSCHI, 2007, p. 23).

A partir dessas considerações percebemos que os tipos textuais estão relacionados a aspectos composicionais e os gêneros a aspectos funcionais. Desse modo, verificamos que todos os gêneros realizam algum tipo textual. Quando um mesmo gênero realiza mais de um tipo textual temos o que se denomina de heterogeneidade tipológica.

Diante de todos os aspectos apresentados, podemos observar o quanto pode ser proveitoso o trabalho com os diversos gêneros textuais, desde aqueles que não fazem parte do cotidiano escolar, até os que são comumente trabalhados na escola, como o romance, o artigo científico, a carta pessoal etc. De acordo com os PCNS (1998, p. 53), “a grande diversidade de gêneros, praticamente ilimitada, impede que a escola trate todos eles como objeto de ensino; assim, uma seleção é necessária”. Portanto vemos que todo gênero pode ser abordado em sala de aula, desde que atenda os propósitos educacionais e seja trabalhado de forma adequada.

Sendo os gêneros textuais legítimos representantes da ação social e indispensáveis à prática do letramento, enfatizamos a importância de os alunos possuírem o domínio de um repertório significativo de gêneros, para que sejam capazes de fazer uso deles em suas práticas sociocomunicativas.

Nesse sentido, destacamos aqui a poesia para verticalizar o estudo do gênero, tendo em vista sua importância no ensino de Língua Portuguesa.

CAPÍTULO II

2. POESIA: UM GÊNERO ESQUECIDO?

A poesia, apesar de possuir traços que despertam o imaginário e a sensibilidade dos leitores, ainda continua sendo uma das partes mais sacrificadas da literatura. Sabemos que de todos os gêneros levados à sala de aula, a poesia é a que menos se destaca no fazer pedagógico. Esse fato é refletido no comportamento de muitos estudantes com relação aos textos em versos.

Na escola, nem sempre os professores estão preparados para trabalhar com textos poéticos. Na primeira fase do ensino fundamental já é possível observar que o contato com os textos apresenta alguns problemas, em muitos casos esse contato sequer existe. Essa situação é refletida nas demais séries do ensino fundamental maior. Nessa fase a poesia quase desaparece. Pinheiro (2002) explica que nessa fase quase não existe o contato com poemas, ou este é abordado a partir de “longos (e fatigantes) exercícios de interpretação”. O autor complementa dizendo que

o agravante é que quase não há obras poéticas minimamente adequadas a este público – como há para o público infantil. E mesmo a garimpagem em nossos melhores poetas (o que é uma saída possível e recomendável) não existe, porque, de fato, não temos professores/leitores de poesia. (PINHEIRO, 2002, p.17).

Desse modo, percebemos que o desinteresse começa pelos adultos. Se em casa e, principalmente, na escola os alunos não têm bons exemplos, dificilmente serão motivados a realizar esse tipo de leitura em outro ambiente. Acreditamos, pois, que à escola cabe promover o encontro entre o jovem e a poesia.

Portanto, a partir dessa abordagem, pretendemos apontar a importância de trabalhar com poemas em sala de aula, no intuito de promover novas perspectivas para uma prática pedagógica mais eficiente frente às atividades com textos poéticos. Para isso, começaremos com a apresentação de alguns conceitos de poesia segundo autores interessados no assunto.

2.1. O que é poesia.

Definir poesia não é uma tarefa muito simples. Inúmeros estudos foram desenvolvidos visando estabelecer uma definição que melhor explicasse esse objeto de estudo. Contudo, entendemos que estabelecer um conceito único sobre determinado assunto seria limitar sua análise sob diferentes vertentes. Por isso, apresentaremos a seguir as ideias de alguns autores a respeito da poesia, destacando principalmente sua função social.

Começaremos com a definição adotada por Trevisan (1993). Para ele,

A poesia é uma captação da realidade, que se caracteriza por uma espécie de imediatez ou tato. Uma forma de apalpar as coisas com o coração. [...] Poesia é algo que nos obriga a ir além daquilo que se vê, a transpor as palavras. Tentamos produzir em nós uma sensação ou sentimento semelhante ao do poeta. (TREVISAN, 1993. p. 19)

Nas palavras de Trevisan (1993), a poesia busca a aproximação das experiências humanas. É como se através das palavras o poeta conseguisse definir as sensações e sentimentos experimentados pelos seres humanos. Devido a essa característica da poesia, os leitores desse gênero, ao entrar em contato com diferentes obras, apresentam reações diversas, podendo gostar mais ou menos de determinado poema em relação a outros que tenha lido.

Vale ressaltar que um mesmo poema lido em épocas diferentes pelo mesmo indivíduo também pode provocar sensações diversas. Para Massaud Moisés (2006) isso ocorre porque “a poesia está em nós, não no poeta, nem no poema. Este, apenas constitui uma série de sinais que induzem à poesia ou desencadeiam-na” (MOISÉS, 2006, p. 90).

Ora, se a poesia está em nós e não no poema, qualquer texto poderia ser considerado poético? A resposta a essa pergunta só pode ser negativa. Está claro que um texto essencialmente informativo, como uma notícia jornalística, não contém poesia, isso porque sua função é informar, nada mais além disso. A poesia, por sua vez, transcende o mero nível referencial, isto é, o mero nível informativo.

Desse modo, a poesia enquanto texto literário, “resiste ao tempo e não se esgota como o discurso informativo dos jornais e noticiários, tem um quê de perenidade, parece sempre ter o que dizer ao homem que a procura”. (BRANDÃO e MICHELETTI, 2007, p. 24).

Vemos nessa afirmação a distinção entre linguagem referencial e linguagem poética. Enquanto a primeira é mais direta e precisa, a segunda – além de ajudar a expressar a

manifestação da fantasia, da imaginação do homem – é passível a diferentes interpretações, sendo também atemporal.

Sendo a poesia uma arte capaz de exprimir sensações humanas através das palavras, concordamos com Paz (1982) quando ele afirma que só a partir do poema é que entramos em contato verdadeiramente com a poesia. No seu entendimento,

O poema é criação, poesia que se ergue. Só no poema a poesia se recolhe e se revela plenamente. [...] O poema não é uma forma literária, mas o encontro entre a poesia e o homem. O poema é um organismo verbal que contém, suscita ou omite poesia. (PAZ, 1982, p.9)

Nesse sentido, compreendemos que o poema é tratado como a realização física da poesia, podendo, portanto, serem considerados sinônimos. Daí decorre o fato de não fazermos essa distinção terminológica. Ora utilizamos o termo poesia, ora o termo poema, para determinar um mesmo objeto. Outro aspecto, porém, merece destaque em nosso estudo: a relação entre poesia e prosa.

Muitos podem pensar que tratam-se de formas literárias totalmente distintas: uma é escrita em versos e a outra não. De fato, esse é um ponto que ajuda a diferenciá-los. O poema é escrito em versos (do latim *versus*, que significa “retorno”, “volta para trás”), enquanto a prosa, do latim *prosus*, significa “ir para frente”, “avançar sem limites”. De acordo com D’onófrio (1983),

Teoricamente, se o espaço gráfico o permitisse, um conto ou um romance, poderia ser escrito numa única linha. Um poema, diferentemente, é constituído pela segmentação de sua escrita: cada verso é um recorte no *continuum* do discurso, estabelecendo *pausas* fônicas independentemente das pausas sintáticas. Por isso, a prosa se caracteriza pelo ritmo da continuidade e a poesia pelo ritmo da repetição. (D’ONÓFRIO, 1983)

A partir dessa afirmação, podemos observar que a prosa só pode ser lida de forma contínua. A poesia, por sua vez, permite o “retorno”, o “recorte” da leitura para que apreendamos verdadeiramente o seu sentido.

Embora a presença do verso seja importante para distinguir a prosa da poesia, percebemos que ambas as expressões literárias tendem a se aproximar cada vez mais. Enquanto a prosa poetiza-se a partir do uso de imagens, símbolos e ritmos, a poesia tende a renunciar a métrica, ritmo e o uso de estrofes. Daí a origem de termos como *prosa poética* ou *poemas em prosa*.

Com efeito, não podemos negar a poeticidade existente em muitos textos em prosa, que por apresentarem uma linguagem bem trabalhada, se aproximam da beleza estética de um poema.

Assim, da mesma forma que não podemos afirmar que todo texto escrito em versos seja poema; os textos em prosa podem apresentar uma linguagem mais trabalhada e provocar nos leitores sensações semelhantes às produzidas pela poesia.

Segundo Paz (1982, p.43) “a poesia pertence a todas as épocas: é a forma natural de expressão dos homens. Não há povos sem poesia, mas existem os que não têm prosa”. Eliot (1991, 16) completa: “a poesia difere de qualquer outra arte por ter um valor para o povo da mesma raça e língua do poeta, que não pode ter para nenhum outro”.

Estudos comprovam que, ao ser traduzida para outra língua, a poesia perde muito de sua essência, o mesmo não acontece com a prosa. A poesia, apesar de nem sempre apresentar rimas, tem um ritmo próprio, e este é perdido no momento da tradução. Por isso, concordamos com Eliot (1991) quando ele diz que podemos pensar em outra língua, mas não podemos sentir em outra língua.

Ao ser traduzido não é só o ritmo do poema que é perdido, o seu verdadeiro significado também pode não ser apreendido. A linguagem poética é carregada de imagens e recursos estilísticos que podem ser distorcidos ao serem transplantados para outra língua. Desse modo, podemos afirmar que a poesia é local e serve como uma forma de identidade para os povos que falam a mesma língua em que ela é escrita.

Entendemos, pois, que mais do que qualquer outra coisa, a função essencial da poesia é provocar o prazer estético no leitor, comunicando-nos sempre algo novo, despertando nossa sensibilidade para assimilarmos o que nos rodeia. Em relação ao poeta Eliot (1991) afirma

Ao exprimir o que outras pessoas sentem, também ele está modificando seu sentimento ao torná-lo mais consciente; ele está tornando as pessoas mais conscientes daquilo que já sentem, e, por conseguinte, ensinando-lhes algo mais sobre si próprias. (ELIOT, 1991, p. 21)

Nesse sentido, é importante compreendermos que a poesia não consiste apenas em um jogo de palavras, ela vai muito além disso. Portanto, precisamos deixar de tratá-la como um gênero menor e passar a levá-la com mais frequência ao espaço escolar; do contrário, ela continuará a ser pouco apreciada pelos alunos. Por isso, a seguir, apontaremos outros aspectos que nos ajudarão a compreender melhor a importância de trabalhar esse gênero em sala de aula.

2.2. Por que trabalhar poesia em sala de aula?

Considerando que um dos princípios básicos da educação é levar o aluno a se conhecer e se relacionar de forma eficaz com outros indivíduos, o ensino de língua materna configura como uma peça importante no processo ensino-aprendizagem. Nesse cenário os textos literários ganharam um lugar de destaque passando a ser utilizados como matéria para conduzir o aluno ao domínio da língua e da linguagem, além de ser fundamental na sua compreensão de mundo – o mundo que o cerca.

Ao partirmos do pressuposto de que para escrever e se comunicar bem, é preciso possuir um significativo histórico de leituras, podemos perceber que aqueles que não detêm e não dominam a base da linguagem escrita estão inevitavelmente marginalizados na “dinâmica das relações sociais”.(RAMAL, 1999).

A leitura, seja ela de imagens, revistas, jornais, livros etc., consiste em uma importante aliada no processo de aprendizagem dos indivíduos. Através do trabalho com um variado repertório de textos, é possível proporcionar ao aluno a noção de que para escrever não basta dominar o sentido das palavras, é preciso, antes, ter idéias sobre o que escrever e como escrever. Contudo, a leitura não se resume apenas à transmissão de mensagens com fins educativos/informativos, ela pode e deve ser tratada como uma forma altamente ativa de lazer.

Nessa perspectiva, podemos considerar que o texto literário, graças ao seu caráter subjetivo e encantador, é uma das formas mais eficientes de aproximação entre os jovens e a leitura. A subjetividade do texto literário permite ao leitor desenvolver sua capacidade crítica diante do mundo, bem como definir suas predileções nos mais variados aspectos.

Segundo Moric (1974 apud GÓES, 1991, p. 27-28), “a literatura constitui uma arte, mas também representa um meio de educar o jovem leitor, desenvolver sua percepção estética do mundo, refinar suas qualidades, revelar sua inteligência, sua concepção do mundo, suas idéias, seu gosto”. Desse modo, observamos que a literatura passa a ser considerada, também, uma forma de educação, pois ajuda a ampliar e enriquecer a visão da realidade, propiciando ao leitor uma postura crítica diante da sociedade e do mundo.

A partir dessas considerações desatacamos a importância da poesia no processo ensino-aprendizagem da leitura, pois acreditamos que só um trabalho criativo com textos literários, principalmente com o texto poético, pode fazer com que os alunos despertem para os encantos da leitura, visto que

na poesia, o aluno pode ver a organização da escrita segundo outra estrutura (em versos e estrofes) e com intenções literárias diferentes, mais ligadas ao realce da beleza da própria linguagem ou de sua sonoridade. São textos que permitem que o aluno perceba, especialmente evidenciados, aspectos como a utilização de palavras de modo figurado, a criação de um ritmo particular no conjunto dos versos e das sílabas métricas, os diferentes jogos de significado que possibilitam novas leituras por parte de cada leitor. Além disso, são oportunidades – juntamente com muitos textos em prosa – de trazer para a sala de aula a palavra que expressa a emoção e a sensibilidade humanas. (RAMAL, 1999, p.42)

A poesia, mais do que qualquer outro texto, nos possibilita um conhecimento acerca da realidade do ser humano. Dessa maneira, devemos tratá-la como um gênero textual indispensável para as atividades de leitura, pois a partir de um trabalho pedagógico que privilegie a leitura emocional/a leitura por prazer, é que as portas para outras leituras serão abertas. A descoberta do prazer de um bom texto fará com que os alunos desenvolvam o hábito da leitura e cultivem o gosto pela arte e pela descoberta do novo.

De acordo com os PCNS devemos afastar alguns equívocos em relação aos textos literários no espaço escolar, visto que nesse contexto eles são tratados como pretexto para o ensino de boas maneiras, de cidadania, de estudos gramaticais etc. “Postos de forma descontextualizada, tais procedimentos pouco ou nada contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias”. (PCNS, 1997, p. 30)

Diante dessas considerações, temos claro que, por se tratar de um texto agradável e possuir uma linguagem rica em imagens, sons e sensações, a interação com a poesia torna-se indispensável no desenvolvimento linguístico da criança e do adolescente.

Concordamos, pois, com CUNHA (1998) quando ela afirma que “a poesia é para ser sentida, muito mais que compreendida” (CUNHA, 1991, p. 121). Ocorre que, na maioria das vezes, o poema está preso à função de educar e moralizar, não apresentando um fim em si mesmo.

Sendo a poesia um conjunto de sons, ritmo e imagens, daí seu caráter plurissignificativo, não é preciso traduzi-la a fim de explicitar sua ideia principal como verdade absoluta. O aluno deve ser livre para interpretar o poema, sem que isso configure em uma atividade obrigatória. Desse modo, ficará a seu critério memorizá-lo ou não, gostar ou não do poema.

Nas atividades de interpretação cabe ao professor apenas o papel de “orientador”. Entendemos que, através do diálogo com os alunos, da troca de ideias e experiências, é possível chegar ao sentido mais próximo do poema. Dessa forma, além de não prejudicar a

interpretação, a atividade de leitura da poesia ainda continuará sendo prazerosa. Sobre esse aspecto Bencini (2006) discorre

Se o negócio é ler por prazer, não há sentido em exigir tarefas que não têm nenhuma relação com isso. O correto é apenas trocar ideias e privilegiar a construção de sentido dos textos, estabelecendo relações com a realidade dos alunos e com diversas artes. (BENCINI, 2006).

Enfim, o aluno deve conviver naturalmente com a poesia e não ser obrigado a desenvolver nenhuma atividade forçosa, como recitação, cópia, memorização etc., visto que tais atividades podem frustrá-los com relação à poesia. Segundo Cunha (1976 apud GÓES, 1991, p.181), se no final da interpretação, os alunos ficarem distantes do poema podemos ter certeza de que a atividade prejudicou o texto.

As atividades realizadas para a interpretação dos poemas a que nos referimos estão, na maioria das vezes, presentes nos livros didáticos e estes, por sua vez, nem sempre apresentam formas adequadas de trabalho com textos em sala de aula, especialmente os poéticos. Sendo assim, passaremos à reflexão sobre a forma de abordagem da poesia pelos livros didáticos.

2.3. A poesia nos livros didáticos.

No espaço escolar sabemos que os textos circulam, primordialmente em sala de aula, através do livro didático. Desse modo ele se faz essencial no trabalho com poemas. No entanto, podemos perceber que tais livros, muitas vezes, trazem, como coloca Gebara (2002), uma seleção de autores e obras feitas para um grupo de pessoas homogêneo, um público idealizado. Essa, certamente, pode ser apontada como uma das causas da falta de interesse dos alunos pelo poema.

Segundo Cunha (1991), há algum tempo os livros didáticos traziam para as crianças poemas preconceituosos, que pregavam sempre “o amor à pátria, à árvore, às boas ações, e assim por diante. Esses textos eram feitos, sobretudo por educadores, e não por poetas”. (CUNHA, 1991, p. 119). Ou seja, tinham antes a função de educar do que entreter.

Um dos aspectos que observamos, também, é a escolarização da literatura. Ao ser transplantada para o ambiente escolar, a literatura inevitavelmente se escolariza, e isso atinge,

principalmente, a poesia. Segundo Soares (1999 p. 26), “a poesia nos livros didáticos é tratada de forma descaracterizada: ou se insiste apenas em seus aspectos formais – conceito de estrofe, verso, rima, ou, o que é mais freqüente, se usa o poema para fins ortográficos ou gramaticais”.

Ao utilizar a poesia como pretexto para exercícios de gramática e ortografia, perde-se a essência do texto, perde-se aquilo que poderia levar as crianças e jovens à percepção do poético e ao gosto pela poesia.

Outro problema trazido pelo livro didático está na recorrência dos mesmos autores e das mesmas obras, tanto em poemas quanto em prosa. No entendimento de Soares (1999, p.27), os textos trazidos pelos livros didáticos

são, inegavelmente, bons poemas, boas narrativas, excelentes poetas e excelentes escritores; entretanto, oferece-se à criança uma gama restrita de autores e obras, quando a literatura infantil brasileira, em prosa e em verso, é bastante rica e diversificada.

Limitar a seleção de obras e autores a serem apresentadas aos jovens significa impedir que eles tenham acesso ao que realmente lhes agrada. O que se deve pretender não é o conhecimento de certos autores e obras, mas a compreensão do literário e o gosto pela leitura literária.

Os exercícios propostos pelos livros didáticos com o intuito de orientar os alunos na leitura dos textos é um dos fatores que os impedem de absorver o que é essencial no poema. As análises orientadas por esses exercícios centram-se apenas nos conteúdos, e geralmente conduzem a um único sentido do texto. Dessa forma, a poesia é descaracterizada, visto que seu traço principal é a plurissignificação, ou seja, a possibilidade de obtenção de vários sentidos de um mesmo texto.

Quase sempre, os exercícios propostos aos alunos ou são exercícios de compreensão, entendida como mera localização de informações no texto, ou são exercícios de metalinguagem (gramática, ortografia), ou são exercícios moralizantes. Não se pede ao aluno mais que localizar informações no texto e copiá-las: o título do texto, o nome da autora, frases com lacunas que deve preencher com palavras do texto... no entanto, haveria outras possibilidades. (SOARES, 1999, p. 44).

Embora as atividades citadas por Magda Soares em relação ao trabalho com poemas estejam relacionadas às crianças, a abordagem com os jovens não é tão diferente. Insiste-se nos exercícios de metalinguagem, mas as atividades de compreensão são mais complexas. Mesmo assim os alunos ainda são conduzidos à obtenção de um sentido único do texto.

Gebara (2002), em seu livro *“A poesia na Escola”*, faz uma crítica aos esquemas de leitura trazidos no livro didático. Segundo ela (2002, p. 24),

Após a apresentação material do texto para a leitura, os livros didáticos abrem espaço para atividades de reconhecimento e compreensão. A experiência que poderia ser obtida com a leitura reelaborada por meio de troca de opiniões em grupo na sala deve desembocar nas linhas já predeterminadas da página da seção de atividades, sem que o aluno possa se expressar.

Nesse caso, ao conduzir o aluno à análise de um texto literário a partir de questões objetivas, com resposta única, em muitos casos; além de condicionar o comportamento do leitor perante o texto, pressupõe-se a unificação das expectativas dos leitores. Ou seja, não são consideradas “as diferenças individuais, o repertório de cada um, nem tampouco as diferentes realidades em que vive cada leitor”. (GEBARA, 2002, p. 25).

A partir dessas considerações, surge um questionamento: Se os professores têm consciência de que alguns textos trazidos pelos livros didáticos não despertam o interesse dos alunos e até mesmo o interesse deles, para que insistir em um trabalho que inevitavelmente estará fadado ao fracasso? Várias são as possibilidades de abordagem do poema em sala de aula. Uma boa saída é repensarmos novas alternativas e textos mais atraentes para nossos alunos. O professor pode organizar, por exemplo, uma coletânea de textos com temas que agradem aos jovens, além de fazer uso de músicas ou outros recursos que sirvam de apoio à apreciação do texto poético.

É importante, portanto, que o professor tenha em mente que não existe um público “idealizado” e “homogêneo”. Não podemos querer unificar o ensino, todos os alunos são seres com gostos e ideias distintas, e é preciso que as diferenças sejam respeitadas.

Tendo em vista a utilização de outros recursos como apoio às práticas de abordagem do poema em sala de aula, citamos a canção como um importante aliado nessa tarefa, uma vez que de todos os gêneros textuais existentes, este é o que mais se aproxima, tanto pela estrutura quanto por sua função, do gênero poesia. Desse modo, a seguir, trataremos da relação existente entre esses dois gêneros, visando estabelecer algumas perspectivas de abordagem do texto poético que melhor satisfaçam o interesse dos nossos alunos.

2.4. A relação poema-canção.

No ensino de poesia em sala de aula é comum a utilização de canções como apoio a essa prática. Embora muitos estudos tenham se desenvolvido com o intuito de estabelecer a distinção entre os dois gêneros, é inegável a intersecção entre ambos.

A *poesia* em sua origem foi feita para ser cantada, acompanhada de flauta ou lira (daí a origem da palavra *lírica*). Ao longo do tempo as melodias foram perdidas, só nos restaram as letras. Contudo, mesmo sem o conhecimento das melodias, não podemos negar a qualidade estética desses poemas, as tão conhecidas cantigas.

É importante frisarmos, ainda, que em grande parte da história, a poesia e a canção sempre foram expressões artísticas que se utilizaram de técnicas semelhantes para se realizar formalmente, tendo como traço estrutural mais comum o ritmo, muito embora isso não signifique dizer que se tratem do mesmo gênero, nem que possam ser analisados como tal.

Um dos equívocos mais recorrentes no trabalho com poema e canção está no fato de se insistir em analisar a canção da mesma forma que se analisa um poema. Ora, sabemos que existem belas canções que, mesmo sem o acompanhamento da música, sobrevivem à interpretação. Porém nem sempre isso acontece. Da mesma forma um poema que, antes lido com entusiasmo, pode não agradar ao leitor no momento da análise/interpretação. Nem por isso este pode ser rotulado como um poema ruim. O mesmo se aplica à canção. Sobre esse aspecto, temos os questionamentos de Francisco Bosco (2006):

Como se falar da qualidade do poema? Há poemas que podem ser bons ou maus, como há letras de música que podem ser boas ou más. Precisamente, talvez seja essa a suspeita derradeira para a qual tende aquele malicioso enunciado: “Pode uma letra de música ser *boa* (como se diz que um poema é bom)? Como avaliar uma letra de música?” (BOSCO, 2006, p. 56).

Nesse questionamento do autor, percebemos que ele faz uma crítica aos estudos que tendem a considerar a poesia superior à canção. Assim como Bosco (2006), entendemos que uma comparação só faz sentido entre coisas que têm algum tipo de equivalência. Desse modo, não é sensato julgar este ou aquele gênero superior, uma vez que cada um possui uma função específica, sendo indispensáveis às práticas sociocomunicativas dos indivíduos.

Na canção e na poesia percebemos essas equivalências na sua composição, tanto na estrutura, quanto na linguagem. Como já havíamos citado anteriormente, o ritmo é um dos aspectos comuns entre esses gêneros. No entanto, ele também serve para diferenciar um pouco essas duas artes, visto que a canção se utiliza mais do ritmo para se construir

esteticamente, ou seja, ele se sobrepõe à palavra. Enquanto a poesia se realiza, principalmente, através das palavras, tendo no ritmo um recurso importante em sua construção.

Devido a esse fato, não podemos considerar poesia e canção como sendo o mesmo gênero. Nem toda canção precisa de um texto belo para que agrade a seu ouvinte; a poesia, por sua vez, se utiliza essencialmente das palavras em sua composição. “Como ‘tecido de palavras’, o poema pode sugerir múltiplos sentidos, dependendo de como se percebe o entrelaçamento dos fios que o organizam”. (GOLDSTEIN, 1991, p. 6).

Nesse sentido, observamos que é através do jogo com as palavras que a poesia se constrói, sendo, por isso, passível a várias interpretações. No que diz respeito à canção tomemos como base as noções abordadas por Costa (2002). Segundo ele, “a canção é um gênero híbrido, de caráter *intersemiótico*, pois é resultado da conjugação de dois tipos de linguagens, a verbal e a musical (ritmo e melodia)”. (COSTA, 2002, p. 107).

Nessa afirmação, Costa (2002) trata a canção como um gênero distinto da poesia, porém mais adiante ele volta a ressaltar os pontos de intersecção entre as duas artes, como a métrica, o uso de figuras de linguagem, a rima, entre outros recursos estilísticos, como a própria disposição dos textos em versos que, em alguns casos se assemelham aos estilos modernistas e concretistas da nossa poesia.

Tendo em vista tais considerações, julgamos interessante tecermos comentários acerca da qualidade estética de algumas canções de compositores brasileiros. Nesse cenário, destacamos Chico Buarque, Caetano Veloso, Gonzaguinha, entre outros. Ao analisarmos a obra desses compositores, não podemos deixar de observar características semelhantes ao processo da produção poética. Devido à beleza estética de tais canções, em muitos casos, elas são comparadas a verdadeiros poemas. Vejamos uma canção de Chico Buarque:

Soneto

Por que me descobriste no abandono
Com que tortura me arrancaste um beijo
Por que me incendiaste de desejo
Quando eu estava bem, morta de sono

Com que mentira abriste meu segredo
De que romance antigo me roubaste

Com que raio de luz me iluminaste
 Quando eu estava bem, morta de medo
 Por que não me deixaste adormecida
 E me indicaste o mar, com que navio
 E me deixaste só, com que saída.

Por que desceste ao meu porão sombrio
 Com que direito me ensinaste a vida
 Quando eu estava bem, morta de frio.

A canção acima demonstra o cuidado e o trabalho minucioso feito por Chico Buarque para elaborar suas composições, sendo por isso comparado aos grandes poetas brasileiros. Na obra de Chico Buarque verificamos o uso que ele faz de elementos estilísticos e formais da poesia para enriquecer suas composições, demonstrando, assim, o domínio da arte poética ao lidar com as palavras para a elaboração de suas canções.

Ainda com relação à canção “Soneto”, é nítida a intenção do autor de aproximação do texto poético, sugerida pelo próprio título. Mas não é só o título que nos remete a essa relação. A canção, em si, é composta seguindo os esquemas métricos do Soneto, que, por sua vez, consiste em um poema de forma fixa, composto de dois quartetos e dois tercetos, apresentando, geralmente, versos de dez a doze sílabas.

No “Soneto” de Chico Buarque, temos a presença de versos regulares com 10 sílabas poéticas cada. Quanto às rimas, temos nos dois quartetos rimas interpoladas e emparelhadas (ABBA/ CDDC). Na 1ª estrofe as rimas “A” são interpoladas e as rimas “B” emparelhadas. Na 2ª estrofe ocorre o mesmo, as rimas “C” são interpoladas e as rimas “D” emparelhadas. Já nos tercetos temos a presença de rimas misturadas (EFE/ FEF). Desse modo, entendemos que, devido às características apresentadas por algumas canções deste autor, é comum encontrarmos em estudos literários letras de suas músicas tratadas como verdadeiros poemas.

Vale ressaltar que não pretendemos nos limitar à análise estrutural dos textos, visto que mais do que a forma, nós priorizamos o sentido, o significado atribuído a eles. Não importa se obedecem ou não às regras da métrica, o essencial é chegar à interpretação do texto em sua unidade. A organização estrutural consiste apenas em um recurso importante para alcançar esse objetivo.

Observando a canção de Chico Buarque (Soneto), vemos que ela em nada se prejudica se analisada como um poema, uma vez que desvinculada da melodia se assemelha à qualidade estética do poema. No entanto, não podemos generalizar. Poucas são as canções capazes de atingir esse patamar. Por isso, concordamos com Costa (2007), quando ele diz que

Parece-nos mais sensato se considerar a poesia e a canção dois gêneros específicos, que se interseccionam por aspectos de sua materialidade e por alguns momentos comuns de sua produção. Na canção, texto e melodia são duas

materialidades imbricadas (não sendo a melodia um mero meio de transmissão da letra e vice-versa). Além disso, a canção é uma prática intersemiótica intrinsecamente vinculada a uma comunidade discursiva que habita lugares específicos da formação social (Maingueneau, 1988, 1995). Portanto, o mero fato de ambas, canção e poesia, se utilizarem da materialidade gráfica em determinados momentos de sua produção e circulação não as tornaria variedade do mesmo. (COSTA, 2007, p. 113).

Outro aspecto que merece destaque, e que também é muito discutido, é a questão dos poemas que são musicados. Quem nunca ouviu um poema cantado por algum intérprete da música brasileira? Entre os mais conhecidos podemos citar “Fanatismo” de Florbela Espanca e “Marcha” de Cecília Meireles, ambos interpretados pelo cantor Fagner – sendo este último poema musicado com o título “Canteiros” –; “Via Láctea”, de Olavo Bilac, na voz de Paula Toller, do Grupo Kid Abelha; entre outros tantos poemas de Vinícius de Moraes e Fernando Pessoa (autor que tem seus poemas musicados organizados em coletâneas, dentre as quais destacamos o CD intitulado “A Música em Pessoa”).

Diante de tais aspectos, como explicarmos a diferença entre esses dois gêneros? Para conseguirmos uma resposta ao menos satisfatória, voltaremos às noções discutidas no Capítulo I acerca dos Gêneros Textuais. Segundo Marcuschi (2007), um mesmo texto, em suportes diferentes, não equivale ao mesmo gênero. É isso, portanto, que acontece com a poesia e a canção. Mesmo que apresentem o mesmo texto, ou textos com características semelhantes, eles serão gêneros diferentes, visto que ao mudar de suporte, mudam também sua função. Cada gênero tem uma função específica e maneiras distintas de tratamento. Segundo Tavares (2007),

Escrever a letra para uma canção é muito diferente de escrever um poema para ser publicado em livro. O poema do livro está à disposição do leitor para ser lido devagar ou depressa, ou para que o leitor faça pausas para pensar depois de cada trecho, ou então que volte a ler um trecho mais acima para compreendê-lo melhor. Assim, no poema de livro, quem controla o tempo de assimilação de frases é o leitor.

Já na canção é o contrário: o ouvinte tem que escutar os versos à medida que eles vão sendo cantados. Mesmo que esteja ouvindo uma reprodução mecânica (CD, mp3, etc.) e possa voltar atrás para ouvir de novo um trecho, isso resulta numa experiência muito mais fragmentada e desigual do que o vai-e-vem da leitura de um poema escrito. Na canção, o cantor é quem controla o tempo, e o ouvinte não tem escolha senão acompanhá-lo. (TAVARES, 2007, p. 27-28).

Nesse sentido, observamos que a canção possui características peculiares que a diferenciam da poesia, mas que se trabalhada de forma adequada pode se converter em um recurso fundamental para a apreciação do poético. A partir da análise das predileções dos

alunos, dos seus interesses e dos interesses do próprio professor, é possível, portanto, realizar experiências significativas com poemas em sala de aula.

Enfim, após todas as considerações apresentadas sobre o trabalho com poesia, partiremos para o relato da nossa vivência com o texto poético em sala de aula. Apresentaremos, para isso, a metodologia por nós adotada, bem como a análise de alguns textos utilizados como apoio à prática de leitura de poemas e, por fim, os resultados obtidos a partir dessa experiência.

CAPÍTULO III

3. POESIA NA ESCOLA: EXPERIÊNCIA EM SALA DE AULA.

Nossa proposta de abordagem de poemas em sala de aula foi desenvolvida com o objetivo de diminuir a distância existente entre os alunos do Ensino Fundamental (2ª fase) e o gênero poesia.

A partir de relatos de professores e alunos do Ensino Fundamental, constatamos que a poesia é um dos gêneros de menor prestígio nas escolas, isso porque os alunos, em sua maioria, a consideram um texto “chato” e de difícil compreensão. Esse fato decorre, principalmente, da ausência desse gênero em sala de aula. Acreditamos que se a poesia fosse apresentada com mais frequência aos alunos e sua interpretação não se limitasse apenas à análise da disposição das palavras, dos versos e rimas sobre a página, certamente os estudantes desenvolveriam mais rapidamente o gosto pela leitura desse gênero.

Desse modo, na tentativa de apresentar novas sugestões e alternativas significativas no trabalho com poemas no espaço escolar, relataremos neste capítulo as experiências vivenciadas durante o trabalho desenvolvido com poesias para os alunos de duas turmas do 9º. ano do Ensino Fundamental de uma escola da rede estadual de ensino do município de Guarabira.

As atividades desenvolvidas nas turmas de 9º. ano tiveram como objetivo resgatar as experiências e vivências dos alunos com obras poéticas de diferentes poetas da nossa literatura, além de ampliar o conhecimento de conceitos e características da poesia, bem como desenvolver a capacidade dos alunos em interpretar a linguagem poética nas suas diferentes manifestações. Com isso, pretendemos evidenciar a importância da poesia no contexto pedagógico, assim como na vida dos alunos enquanto leitores e escritores de poemas.

Inicialmente, caracterizaremos as turmas e a escola em que desenvolvemos nosso projeto, depois passaremos à apresentação das etapas percorridas durante a experiência com poemas em sala de aula. Nessas etapas serão relatadas todas as abordagens feitas acerca da poesia, no intuito de levar os alunos a interpretar e produzir poemas adequadamente. Dentre essas abordagens destacamos o ritmo dos poemas, as rimas, figuras de linguagem entre outros recursos estilísticos de que os poetas se utilizam para a construção de seus textos.

Por fim, apresentaremos as produções dos poemas feitos pelos alunos ao final do nosso projeto. Esses poemas serão analisados, em seus aspectos estruturais e semânticos, visando, dessa forma, chegarmos o mais próximo possível da intenção comunicativa dos alunos na elaboração de seus textos.

A escola escolhida para a realização deste trabalho, a Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professor José Soares de Carvalho, fica localizada no bairro Primavera, na cidade de Guarabira – PB, funciona nos três turnos: manhã, tarde e noite e oferece as modalidades de Ensino Fundamental (6º. ano e 9º. ano) e Médio (1ª série e 3ª série). O corpo docente é formado por 72 professores, dos quais 13 são de Língua Portuguesa. O corpo discente é composto de aproximadamente 2.172 alunos. O público atendido pelo colégio compreende os moradores de diferentes bairros da cidade de Guarabira, especialmente os da periferia, dos municípios vizinhos e da zona rural.

Nessa prática optamos por trabalhar com duas turmas do 9º. ano do turno tarde, pois já havíamos tido um contato prévio com elas através das atividades de observação da disciplina Estágio Supervisionado. Essa aproximação permitiu-nos estabelecer melhor os critérios e a forma de abordagem da poesia em sala de aula. Além disso, em uma dessas observações pudemos acompanhar uma aula de Língua Portuguesa em que a professora trabalhou dois poemas renascentistas, no entanto os métodos por ela adotados para a abordagem dos textos não foram os mais adequados. Num primeiro momento, ela pediu que os alunos copiassem em seus cadernos as principais características desse estilo literário, pois o livro didático não trazia tais informações. Após a cópia, a professora solicitou que os alunos lessem os dois poemas e fez um breve comentário, comparando ambos os textos. Ela fez ainda inferências com o intuito de obter a participação dos estudantes, mas não alcançou suas expectativas. Depois disso, pediu que os alunos respondessem o questionário presente no livro didático. Para essa atividade, ela revisou com a turma o conteúdo da aula anterior, “Poema” (Estrofes, Versos, Métrica), visto que em uma das questões os alunos precisariam analisar as rimas de um poema, diferente daqueles que a professora havia apresentado anteriormente. Para essa análise, eles sequer leram o texto, atentaram apenas para o final dos versos, verificando se esses rimavam ou não, e qual o esquema rítmico do poema. Nesse caso, o texto poético foi apresentado como pretexto para análise rítmica, não contribuindo em nada para a formação dos alunos enquanto leitores de poesia, daí o seu desinteresse pelas atividades de análise e interpretação desse gênero.

Entendemos, assim como Pinheiro (2002) que

Um professor que não é capaz de se emocionar com uma imagem, com uma descrição, com o ritmo de um determinado poema, dificilmente revelará na prática, que a poesia vale a pena, que a experiência simbólica condensada naquelas palavras são essências em sua vida. Creio que sem um mínimo de entusiasmo, dificilmente poderemos sensibilizar nossos alunos para a riqueza semântica da poesia. (p. 24).

Desse modo, percebemos que antes de iniciarmos um trabalho com poesia é necessário refletirmos principalmente se nós, enquanto professores, temos as condições necessárias para levar aos nossos alunos o gosto pela leitura poética, para então analisarmos o melhor caminho para chegar a esse objetivo, do contrário todas nossas tentativas serão frustradas.

Sendo assim, a partir deste ponto, começaremos a relatar de fato os procedimentos adotados por nós na abordagem de poemas nas aulas de Língua Portuguesa nas turmas escolhidas.

No decorrer de três semanas elaboramos atividades voltadas à vivência com a poesia em sala de aula, com o intuito de buscar um envolvimento maior dos alunos com os textos em versos. Nosso trabalho pode ser dividido em dois momentos: conhecimento e produção.

No momento do conhecimento, foram propostas atividades que despertassem os alunos para a leitura de poemas, atentando para os seus aspectos sintáticos, semânticos e sonoros. Esse momento foi destinado também à reflexão e à discussão oral dos poemas lidos em sala de aula. Finalmente, no momento da produção os alunos tiveram a oportunidade de expressar suas emoções através de poemas, que serão apresentados e analisados mais adiante.

3.1. Conhecimento – 1ª etapa

Antes de iniciarmos a abordagem de poesia em sala de aula, refletimos acerca das melhores alternativas para alcançar os nossos objetivos com essa atividade. Para isso, consideramos aspectos como público alvo, temática, entre outros que pudessem facilitar nosso trabalho, visto que estaríamos adentrando num cenário desconhecido, não sabíamos como seria a receptividade dos alunos com o gênero escolhido.

Nosso trabalho foi realizado em duas turmas de 9º ano, cujos alunos tinham uma faixa etária entre 13 e 17 anos, sendo também bastante heterogêneas quanto ao gênero. Diante disso, escolhemos um tema que pudesse abranger todas essas especificidades e que eles pudessem ficar a vontade para falar, discutir e produzir seus textos. O tema em questão foi

“saudade”. Vimos nessa temática a possibilidade de interagir com mais facilidade com os alunos, por se tratar de um sentimento compartilhado pela maioria dos indivíduos, seja saudade de um amor, de um amigo, de uma fase das suas vidas etc.

Diante disso, escolhemos alguns poemas com essa temática, mas com diferentes abordagens. Os poemas foram os seguintes: Meus oito anos (Casimiro de Abreu), Meus oito anos (Oswald de Andrade), Saudades (Florbela Espanca) e Parece um sonho (Mário Quintana). Os dois primeiros poemas versam sobre saudade da infância, o segundo, saudades de um amor e o terceiro, saudade de alguém que morreu.

A partir desses poemas abordamos questões sobre intertextualidade, e seus diferentes tipos de manifestação: paródia, paráfrase etc., bem como figuras de linguagem, versos, ritmo, enfim todos os aspectos estruturais e semânticos dos poemas. Contextualizamos também os autores, apresentando de forma breve a importância da obra de cada um deles na literatura.

Nessa primeira etapa começamos apresentando aos alunos uma música com o tema saudade. Optamos por uma música bem regional, um forró “Ai que saudade d’ocê”, de autoria do compositor Vital Farias, cujo ritmo agradou aos alunos e fez com que estes ficassem mais descontraindo e mais receptivos para as leituras dos poemas.

A ideia de levar a música teve como objetivo despertar a percepção sensorial dos alunos, levando-os a perceber a disposição dos versos, o ritmo e a linguagem dos textos, e a escolha léxica etc.

Dessa forma, os alunos passaram a sentir as emoções produzidas pelos poemas que iam lendo, e faziam o reconhecimento de cada poema a partir das emoções despertadas por eles no momento da leitura.

Assim, nesse primeiro momento, buscamos através das palavras dispostas nos poemas ativar os elos entre poesia e os sentidos humanos, uma vez que a partir de nossas experiências existenciais facilmente nos reconhecemos em um ou outro poema que lemos.

Nessa etapa sugerimos aos alunos que lessem os poemas individualmente, através de leitura silenciosa e depois expusessem oralmente o que cada poema despertou neles. O momento da exposição oral foi bastante produtivo. Embora nem todos tenham manifestado sua opinião, aos poucos foram surgindo observações interessantes por parte dos alunos.

Nos poemas de Casimiro de Abreu e Oswald de Andrade, temos nitidamente a relação intertextual, fato que despertou boas discussões. Enquanto Casimiro de Abreu em seu poema traz uma visão de uma infância mais lúdica, em que tinha carinho maternal e fraternal, era livre para brincar com os pés descalços e descansar à sombra de árvores [“... Eu tinha nessas delícias/ De minha mãe as carícias/ E beijos de minha irmã!/ Livre filho das montanhas,/ Eu ia

bem satisfeito,/ De camisa aberto ao peito, /- Pés descalços, braços nus...”], Oswald de Andrade escreve sobre uma realidade difícil, em que a pobreza e as drogas são uma constante [“... Eu tinha doces visões/ Da cocaína da infância/ Nos banhos de astro-rei/ Do quintal de minha ânsia/ A cidade progredia...”]. Nesse caso, Andrade faz uma crítica à realidade existente no Brasil na sua época, o Século XX. Isso serviu para que os alunos fizessem uma comparação com a realidade de nossos tempos.

Ao contextualizarmos a escola literária a que Casimiro de Abreu pertence – o Romantismo -, os alunos observaram que características como exaltação da natureza, fuga da realidade, sentimentalismo, entre outros, podiam ser facilmente identificados em seu poema. Desse modo, o momento da análise dos poemas foi se tornando mais dinâmico à medida que novas contribuições eram colocadas em pauta.

O poema de Florbela Espanca, cujo título logo nos remete à temática escolhida, é um Soneto e trata da saudade de um amor difícil de esquecer. Através de antíteses (lembrar/esquecer), exageros em relação às lembranças do passado, o eu-lírico demonstra que esse amor ainda se faz presente por mais que ele tente esquecê-lo [“...Esquecer! Para quê?... Ah, como é vão! / Que tudo isso, Amor, nos não importe./ Se ele deixou beleza que conforto/ Deve-nos ser sagrado como o pão...”] Tais características são comuns nas poesias saudosistas.

Em relação ao saudosismo, Farias (2013) afirma que

a normativa dos comportamentos saudosistas é a manutenção de uma ordem que desfaz os sentidos que está em transformação; o saudoso rompe com a linearidade temporal, pois traz o passado para o presente, fundindo uma nova ordem do tempo no espaço. Indubitavelmente, a memória caminha juntamente com a saudade. (FARIAS, 2013, p. 1)

Nesse sentido, podemos observar que a poesia de Espanca expressa esse rompimento temporal linear. Ao falar sobre o que passou e não existe mais, o eu-lírico retoma o passado através de suas lembranças, alternando entre o passado e o presente traduz o sentimento saudosista.

O poema de Mário Quintana, por sua vez, retrata a saudade a partir da perda de um ente querido. Em “Parece um sonho”, o autor fala da morte e todas as dificuldades que as pessoas enfrentam posteriormente à sua perda. Nos versos do autor, percebemos que as lembranças que antes eram consideradas mais vívidas, como se a presença da pessoa que partiu pudesse ser sentida [“... Sua viva imagem tinha carne!...”], com o passar dos tempos foi se tornando menos dolorosa. [“... Nossa saudade te sorri: não chora...”].

Interessante notar, ainda, que o autor inicia o poema com o verso “Parece um sonho que ela tenha morrido!” e termina com o verso “Parece um sonho que ela tenha vivido!”. Através

desse recurso, o autor permite-nos refletir sobre a efemeridade da vida e a importância do tempo no processo de aceitação da morte.

No início do poema, o eu-lírico parece não acreditar que a pessoa a quem se refere tenha morrido. As recordações se faziam muito vivas em sua memória. A partir da quarta estrofe já percebemos uma modificação no discurso. O processo de aceitação, acompanhado da certeza de que a pessoa esteja perto de Deus, as lembranças que não são mais tão presentes, fazem com que o eu-lírico pense na existência dela como um sonho.

As reflexões colocadas acima foram abordadas com os alunos durante a etapa do conhecimento. A partir do contato com os poemas, eles iam demonstrando maior interesse em interpretar os sentidos dos textos, não ficando limitados apenas a seus aspectos estruturais.

É importante ressaltar que, durante nossa abordagem, também exploramos questões como rimas, versos, ritmo, musicalidade, figuras de linguagem etc., embora tenhamos priorizado o aspecto semântico dos poemas.

Enfim, após a reflexão e análise dos poemas escolhidos, passamos para a etapa da produção.

3.2. Produção – 2ª Etapa

Nessa etapa, solicitamos aos alunos que produzissem poemas com a temática Saudade, a fim de observarmos a capacidade produtiva de cada um. Apesar de a atividade não ter sido obrigatória, a maioria dos alunos colaborou com o nosso projeto.

Para essa amostragem selecionamos apenas as produções textuais de 03 (três) alunos para analisarmos. Nesse segundo momento, notamos que os alunos, em seus textos, optaram por escrever sobre saudade de um amor e saudade da infância, como poderemos observar adiante.

Na medida em que líamos os textos, percebíamos fortes traços de oralidade em seus discursos, erros ortográficos, falta de pontuação, entre outros. No que diz respeito à construção do poema em si, muitos ainda ficaram presos a falsa ideia da “obrigatoriedade” da rima. Como já havíamos discutido anteriormente, os poemas não têm necessariamente que rimar para serem considerados poemas. Mais do que rimas, o poema deve apresentar musicalidade, despertar emoções e a sensibilidade do leitor, além do gosto pelo poético.

Segundo Antonio Cândido (2006), “todo poema é basicamente uma estrutura sonora. Antes de qualquer outro aspecto significativo mais profundo, tem esta realidade liminar, que é um dos níveis ou camada da sua realidade total” (p.37).

Diante dessas considerações, verificamos que a sonoridade do poema é muito importante no processo de criação, uma vez que essa característica contribui para a transmissão da mensagem do autor, através do despertar de emoções e sensações daquele que o lê.

No que diz respeito às rimas, sabemos que ela constitui um importante recurso para conferir sonoridade aos poemas. Contudo, muitos autores preferem se apoiar no ritmo para alcançar esse objetivo.

Cândido (2006), afirma que

No Modernismo, a rima nunca foi abandonada. Mas os poetas adquiriram grande liberdade no seu tratamento. O uso do verso livre, com ritmos muito mais pessoais, podendo esposar todas as inflexões do poeta, permitiu deixá-la de lado. No verso metrificado, ela foi usada ou não, e pela primeira vez pôde se observar na poesia portuguesa o verso branco em metros curtos. Seu uso foi mais frequente, mas conservou-se a liberdade de sua combinação. (CÂNDIDO, 2006, p. 62)

Nesse contexto, podemos afirmar que o uso da rima, apesar de não ser o principal recurso para a produção de um poema, combinada adequadamente à intenção comunicativa do texto, permite a ativação de sensações agradáveis no momento da leitura.

Nessa fase do nosso projeto, não nos detivemos à explicação detalhada de cada fundamento dos poemas, fizemos apenas uma breve explanação de cada um deles, apoiados nos estudos do autor Antônio Cândido, cujo livro “O estudo analítico do poema” (2006), serviu de base teórica para entendermos a importância de cada um dos elementos que constituem o poema, entre eles: a rima, sonoridade, o ritmo, o verso, a métrica, entre outros.

Após essas considerações, passaremos agora à análise dos poemas dos alunos.

3.3. Análise dos Poemas

O primeiro poema escolhido foi escrito por uma aluna de 13 anos. Em seu texto ela optou falar sobre a saudade de um amor, conforme vemos a seguir:

Saudade

Eu a procuro

E não encontro
 Nosso reencontro
 Será no futuro
 Ah, que saudade.

Entre abraços que recebi,
 Entre beijos que já lhe dei,
 Em nenhum momento esqueci
 Que saudade.
 E quando a saudade batia mais forte,
 Eu a recriei.

Nada mais tenho a perder,
 Pois a perdi,
 Nada tenho para seguir,
 Sua trilha se apagou
 Ah, que saudades de você.

(M. – 13 anos)

Um recurso interessante utilizado por esta aluna, embora não tenha sido abordado na amostragem de poemas, foi o descentramento do sujeito poético. Em seu poema, observamos a voz de um eu-lirico masculino, que se refere à mulher amada. Assim como o trovador se expressa em suas cantigas através de um eu-feminino, a aluna expressou suas emoções na voz de um eu-masculino. O pronome ajuda-nos a reconhecer esse fato (Eu **a** recriei / Pois **a** perdi). Ainda em relação ao poema vemos que a aluna teve a preocupação em utilizar rimas em seus versos, as rimas variaram em ricas e pobres. (procuero/futuro; encontro/reencontro; recebi/esqueci etc.).

A repetição da frase “Ah, que saudade” também é uma constante no poema. Muitos poetas fazem uso desse recurso na construção de seus textos. Quanto ao conteúdo do poema, podemos perceber que, apesar da pouca idade, a aluna escreve sobre os anseios dos jovens, seus amores e a intensidade de seus sentimentos (Nesse caso, saudade de um amor que foi embora).

Na segunda estrofe, ao falar da saudade que sente da pessoa amada, a aluna utiliza o termo “recriar” [“... E quando a saudade batia mais forte / Eu a recriei...”]. Esse “recriar” pode

ser entendido como a aproximação do eu-lírico da mulher amada, através de um plano abstrato, em sua imaginação; visto que na estrofe seguinte, o eu-poético retoma o fato de que a mulher amada se foi e ele a perdeu [“... Nada mais tenho a perder/ Pois a perdi / Sua trilha se apagou...”].

Nos versos dessa aluna, destacamos ainda algumas características que aproximam seu texto do estilo romântico, como o exagero [“... Nada mais tenho a perder / Pois a perdi...”], a idealização da mulher amada [“... Eu a recriei...”] e intenso subjetivismo. O próprio tema do poema já serve para reforçar essa ideia, uma vez que sentimentos como saudade, tristeza e desilusão, são constantes nos textos românticos.

Assim como M., outros alunos também escreveram sobre seus anseios e a saudade da pessoa amada. No texto do aluno S. R., 15 anos, temos um diálogo intertextual com a letra de uma música interpretada pelo grupo Jota Quest, “Sem Radar”. Trata-se de uma intertextualidade implícita, pois não há nenhuma citação ou referência dentro do texto, é necessário um conhecimento prévio da letra para poder identificar essa relação intertextual. O aluno, nesse caso, escreveu de modo intuitivo e não teve a intenção de fazer esse tipo de alusão à música. Todavia, destacamos os trechos em que podemos ver essa relação: - Trecho da música Sem radar [“... Você me entorpeceu/ E desapareceu/ Vou ficando sem ar/ Esperando você voltar...”]; Texto do aluno [“...Você me enlouqueceu e depois desapareceu/ Vou ficando a pensar / E esperando você voltar...”].

Vem uma saudade ferindo meu ser
 Volta pra mim
 Só contigo vou viver
 Preciso me recompor
 Hoje eu não sei quem sou
 Sem ti me sinto incompleto
 Preciso me achar
 Mas em qualquer lugar estou
 Em uma vida vazia e sem direção
 Fico a te procurar
 Quem sabe o destino me faz te reencontrar
 Você me enlouqueceu e depois desapareceu
 Vou ficando a pensar
 E esperando você voltar

E então fujo do mundo pra te esquecer
 Mas não consigo nem mentir
 Por isso te confesso
 Eu estou com saudade
 Volta pra mim!
 (S. R., 15 anos)

Analisando o texto do aluno S. R., na íntegra, podemos observar que ele se apoiou na letra da música para conferir ao seu poema certa musicalidade, bem como a própria mensagem da música que é próxima ao que ele gostaria de expressar em seu poema. Ao abordar o tema “saudade”, o aluno a relaciona com sentimentos de dor, sofrimento, desilusão. Constantemente suplica o retorno da pessoa amada, evidenciando a necessidade do outro para se sentir completo. Vemos aí uma relação de alteridade. Manzano (2010), baseados nas ideias de Hegel sobre o assunto em questão infere que

“A consciência se revela como um ser que deseja, devido a essa natureza incompleta, ou mais ainda, como parte de um todo que se completa no alheio. Mas essa questão do desejo entra numa espiral, pois não é só o desejo do objeto alheio que se anula, mas o desejo de algo que também se percebe, tenha consciência-de-si. Assim, a relação entre seres conscientes se baseia numa complexa relação de egoísmo e de incompletude. A consciência-de-si precisa do outro, como uma necessidade própria de satisfazer seus desejos” (MANZANO, 2010, p.3).

Desse modo, o autor evidencia que a relação de dependência do outro é uma necessidade dos indivíduos, a fim de obter a satisfação dos seus desejos e assim sentirem-se completos.

O terceiro poema a ser analisado traz como temática a Saudade da infância. Em seu texto a aluna T. C., 13 anos, influenciada pela poesia de Casimiro de Abreu, retrata uma infância feliz, em que brincava de boneca, chutava lata, tinha carinho e fazia planos [“... que saudade ingrata/fazendo grandes planos/e chutando lata...”].

Um ponto interessante no poema dessa aluna é a relação que ela faz entre o crescimento/amadurecimento pessoal e a impossibilidade de sonhar. Para ela o crescimento e as responsabilidades adquiridas com o decorrer do tempo trazem consigo o rompimento com o lúdico, com a capacidade de sonhar e fazer planos para o futuro [“... Hoje a garotinha

creceu/ e nada mais tem a sonhar...”]. Nessas palavras o eu-lírico demonstra-se pessimista e nostálgico em relação à sua infância, demonstrando certa crise existencial, visto que, ao relembrar o passado, deixa explícito o desejo que sente de reviver aqueles momentos que lhe trazem tanta saudade. Ao mesmo tempo em que reflete esse desejo, o eu-lírico apresenta-se consciente de que esses momentos ficaram para trás e não voltarão mais [“... Só essa eterna saudade/ dos tempos que jamais irão voltar...”].

Ainda em relação a esse poema, vemos no discurso da aluna a preocupação com rimas (vida/querida; ingrata/lata) e com o ritmo do seu texto, revelando regularidade dos sons, conferindo a seu poema certa musicalidade, características que ajudam a despertar a percepção sensorial daqueles que o leem.

Saudades...

Oh! Que saudades eu tenho
da boneca da minha vida,
da minha infância querida,
que os anos não trazem mais.

Ai, que saudades eu tenho
dos meus dez anos.
que saudade ingrata
fazendo grandes planos
e chutando lata.

Hoje a garotinha cresceu
e nada mais tem a sonhar
Só essa eterna saudade
dos tempos que jamais irão voltar.

Que saudade dos choros contidos
dos sorrisos soltos
da alegria de ganhar um colinho
ou um presente qualquer.

Que saudade dos velhos tempos
que não mais irão voltar.

(T. C. – 13 anos)

Diante da análise dos poemas produzidos pelos alunos, é possível evidenciar que nessa etapa os mesmos puderam exercitar a escrita do gênero poesia, de forma gradativa a partir do contato prévio com os poemas abordados na etapa do conhecimento e as discussões feitas em sala de aula. Tais experiências permitiram despertar neles não só a capacidade de ler e interpretar os poemas, mas principalmente de produzir adequadamente esse gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho se propôs apresentar a experiência vivenciada com Poesia em sala de aula, e os métodos adotados para estabelecer o contato dos alunos com esse Gênero no âmbito escolar.

Assim como outros Gêneros Textuais, a poesia tem uma função social que possibilita aos indivíduos desenvolver suas práticas sociocomunicativas e interacionais, visto que nosso discurso é manifestado em um ou outro gênero que produzimos.

Diante disso, ao explorar as características e especificidades dos Poemas, foi possível demonstrar aos alunos a importância de saber reconhecer e produzir diferentes Gêneros como auxílio ao desenvolvimento da leitura e da escrita dentro e fora do espaço escolar.

Desse modo, a perspectiva apresentada nesse estudo em relação às atividades com textos em verso, pretendeu oferecer novas alternativas para esse tipo de abordagem, além de despertar nos alunos o gosto pelo poético e a capacidade de interpretar e produzir adequadamente esse gênero.

Para que as atividades voltadas ao texto poético apresentem resultados satisfatórios é importante que haja interação entre professores, alunos e instituição.

Os professores, enquanto transmissores do conhecimento, devem estar empenhados em levar aos alunos o gosto pelo poético, utilizando recursos que facilitem essa aproximação. Nesse cenário, a instituição tem papel fundamental no que se refere ao apoio a essas atividades, proporcionando aos docentes liberdade para atuar junto aos alunos, inovando sua prática pedagógica. Os alunos, por sua vez, enquanto público alvo, devem colaborar e mostrarem-se receptivos às atividades desenvolvidas a partir dos textos em versos.

Em nossa experiência fatores como tempo e resistência de alguns alunos prejudicou em parte o desenvolvimento do projeto. Todavia, podemos afirmar que nossa abordagem conseguiu alcançar os objetivos esperados durante o tempo destinado a essa atividade e esperamos que a mesma possa servir de referência para outras experiências em sala de aula.

Enfim, podemos concluir que a Poesia continua mais viva do que nunca, e a sua abordagem em sala de aula deve constituir em uma atividade produtiva e prazerosa para os alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da Criação Verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. – Tradução do Russo Paulo Bezerra: Prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov.
- BENCINI, Roberta. Todas as Leituras. **Revista Nova Escola**. n. 194, ago. 2006. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edições/0194/aberto/mt_148029.shtml.. Acesso em: 21/04/2013.
- BOSCO, Francisco. Letra de música é poesia?. In: BUENO, André. **Literatura e sociedade: narrativa, poesia, cinema, teatro e canção popular**. Rio de Janeiro: 7Letras, 2006.
- BRANDÃO, Helena H. Nagamine; MICHELETTI, Guaraciaba. Teoria e Prática da Leitura. In: _____. **Aprender e Ensinar com Textos Didáticos e Paradidáticos**. Vol. 2. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- CÂNDIDO, Antônio. **O estudo analítico do poema**. 5 ed. São Paulo: Associação Editorial Humanitas, 2006, 164 p.
- COSTA, N. B. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. IN: DIONISIO, A. P.; MACHADO, A. R.; BEZERRA M. A. (Orgs.). **Gêneros textuais & Ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002, p.107-121.
- CUNHA, M. A. A. **Literatura Infantil**: teoria e prática. São Paulo: Ática, 1991.
- D'ONÓFRIO, Salvatore. Conceituação do Poético. In: _____. **O Texto Literário**. São Paulo: Duas Cidades, 1983. Disponível em: www.ufrgs.br/proin/versao_2/teoria/index.html. Acesso em: 09/02/2013.
- ELIOT, Thomas Stearns. A função Social da Poesia. In: _____. **De Poesias e Poetas**. São Paulo: Brasiliense, 1991. Disponível em: www.ufrgs.br/proin/versao_2/funcao/index01.html. Acesso em: 09/02/2013.
- FARIAS, Priscila Freitas de. **A construção de uma “rostidade” da subjetividade saudosista na poética de Florbela Espanca (1894 – 1930)**. In: VI CONGRESSO INTERNACIONAL DE HISTÓRIA. 2013. Paraná. Anais. Paraná: Universidade Estadual de Maringá, 2013. p.13. Disponível em: http://www.cih.uem.br/anais/2013/trabalhos/464_trabalho.pdf. Acesso em: 21/11/2014.
- GEBARA, Ana Elvira Luciano. **A Poesia na Escola**: Leitura e análise de poesia para crianças. Vol. 10. São Paulo: Cortez, 2002.
- GÓES, Lúcia Pimentel. **Introdução à Literatura Infantil e Juvenil**. São Paulo: Thomson Pioneira, 1991.
- GOLDSTEIN, Norma. **Versos, sons, ritmos**. 7. ed. São Paulo: Ática, 1991

KOCH, Ingedore V. e ELIAS, Vanda M. **Ler e Compreender**: Os Sentidos do Texto. São Paulo; Contexto, 2007.

MACHADO, Anna Rachel. A Perspectiva Interacionista Sociodiscursiva de Bronckart. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros**: Teorias, Métodos, Debates, São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MACHADO, Irene. Gêneros Discursivos. In: _____. BRAIT, Beth. **Bakhtin**: Conceitos-chave. São Paulo: Contexto, 2007.

MARCUSCHI, Luiz Antonio. Gêneros Textuais: Definição e Funcionalidade. In: DIONIZIO, Ângela Paiva; MACHADO, Anna Rachel. BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs.). **Gêneros Textuais & Ensino**. 5 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

MEURER, J.L. Gêneros Textuais na Análise Crítica de Fairclough. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros**: Teorias, Métodos, Debates, São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

MOISÉS, Massaud. **A Criação Literária**: Poesia. 17 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PRIMEIRO E SEGUNDO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: LÍNGUA PORTUGUESA. Brasília: SEF/MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>. Acesso em: 12/04/2013.

PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – TERCEIRO E QUARTO CICLOS DO ENSINO FUNDAMENTAL: LÍNGUA PORTUGUESA. Brasília: SEF/MEC, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/português.pdf>. Acesso em: 12/04/2013.

PAZ, Octávio. **O Arco e a Lira**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. Col. Logos: Tradução de Olga Savary (p. 15-31 e 82-7). Disponível em: www.ufrgs.br/proin/versao_2/paz/index.html. Acesso em: 09/02/2013.

PINHEIRO, Hélder. **Poesia na Sala de Aula**. 2 ed. João Pessoa: Ideia, 2002.

RAMAL, Andréa Cecília. Língua Portuguesa: o quê e como ensinar. In: **Salto para o Futuro**: educação de jovens e adultos. Brasília: MEC/SEED, 1999, p. 35-51. (Série de Estudos: Educação à Distância).

ROJO, Roxane. Gêneros do Discurso e Gêneros Textuais: Questões Teóricas e Aplicadas. In: MEURER, J.L.; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Désirée (orgs.). **Gêneros**: Teorias, Métodos, Debates, São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

SOARES, Magda. A Escolarização da Literatura Infantil e Juvenil. In: EVANGELISTA, Aracy; BRINA, Heliana; MACHADO, Maria Zélia (orgs.). **A Escolarização da Leitura Literária**: o Jogo do Livro Infantil e Juvenil. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

TAVARES, Braulio. A POeSIA DAS CANTIGAS, DAS CANÇÕES POPULARES E O RAP. In: **Poesia e Escola**. Salto para o Futuro. Boletim 20, Outubro/2007. Disponível em: <http://salto.acerp.org.br/fotos/salto/series/170116Poesiaescola.pdf>. Acesso em: 22/11//2014.

TREVISAN, Armino. **Reflexões sobre a Poesia**. Porto Alegre: Inpress, 1993. Disponível em: http://www.ufrgs.br/proin/versao_2/trevisan/index.html. Acesso em: 09/02/2013.

APÊNDICE

POEMAS DOS ALUNOS

S. R., 15 anos

sem uma saudade furiosa meu ser
volta pra mim
Se contigo sou viver.
Preciso me acompanhar
Hoje eu não sei quem sou
Sem ti me sinto incompleto
Preciso - me achar
Mas em qualquer lugar estou
Em uma outra região e sem direção
Fico a te procurar
Quem sabe o destino me faz te reencontrar
Você me enlouqueceu e depois desapareceu
Você ficando a pensar
É esperando você voltar
É então fujo do mundo pra te esquecer
Mas não consigo nem mentir
Por isso te confesso
Eu estou com saudade
Volta pra mim!

M., 15 anos

Saudade

Saudade

Eu a procurei
E não encontro
Nesse momento
Será no futuro
Ah, que saudade.

Entre amigos que recitei,
Entre coisas que já li de,
Em nenhum momento esqueci
que saudade,
E quando a saudade sentia mais forte,
Eu a recitei.

Nada mais tenho a perder,
Pois a perdi;
Nada tenho para esquecer;
Sua trilha se apagou
Ah, que saudades de você.

T. C., 13 anos

Saudades...

Oh! que saudades eu tenho,
da boneca da minha vida,
da minha infância querida,
que os anos não trazem mais.

Ai, que saudades eu tenho
dos meus dez anos.
Que saudade um rato
fazendo grandes planos
e chutando lata.

Hoje a garotinha cresceu.
E nada mais tem a sonhar
Do essa eterna saudade...
dos tempos que jamais irão voltar.

Que saudade dos choros contidos
dos sorrisos soltos.
da alegria de ganhar um colinho
ou um presente qualquer.

Que saudade dos velhos tempos
que não mais irão voltar!