



PROFLETRAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS
PROFLETRAS/UFOPA**

SELMIR SOUSA DA SILVA

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: A CONTRIBUIÇÃO DA OLP
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO
GÊNERO POEMA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

SANTARÉM-PA

2017



SELMIR SOUSA DA SILVA

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: A CONTRIBUIÇÃO DA OLP
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO
GÊNERO POEMA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras (PROFLETRAS) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Linha de pesquisa: Leitura e Produção Textual

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Vieira Silva

SANTARÉM-PA

2017

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas – SIBI/UFOPA

S586l Silva, Selmir Sousa da
Leitura e produção de textos: contribuição da OLP para o ensino de língua portuguesa por meio do gênero poema no 6º ano do ensino fundamental. / Selmir Sousa da Silva. – Santarém, Pará, 2017.
150fls.: il.
Inclui bibliografias.

Orientadora Ana Maria Vieira Silva
Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Instituto de Ciência da Educação, Programa de de Mestrado Profissional em Letras.

1. Língua portuguesa. 2. OLP. 3. Leitura. 4. Texto -produção. 5. Poema. I. Silva, Ana Maria Vieira, *orient.* II. Título.

CDD: 23 ed. 372.4



PROFLETRAS



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ
MESTRADO PROFISSIONAL EM LETRAS**

SELMIR SOUSA DA SILVA

**LEITURA E PRODUÇÃO DE TEXTOS: A CONTRIBUIÇÃO DA OLP
PARA O ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA POR MEIO DO
GÊNERO POEMA NO 6º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL**

Santarém, 6 de Dezembro de 2017.

Banca Examinadora:

Orientadora: Profa. Dra. Ana Maria Vieira Silva - UFOPA

Examinador: Prof. Dr. Heliud Luis Maia Moura - UFOPA

Examinadora: Profa. Dra. Márcia Cristina Greco Ohuschi - UFPA

DEDICATÓRIA

A todas as pessoas que eu possa contribuir com o conhecimento adquirido em mais esta etapa de desenvolvimento profissional.

AGRADECIMENTOS

A Deus e a todas as pessoas que me ajudaram para o cumprimento de mais esta etapa de estudo e de formação profissional, em especial aos familiares, colegas de turma e a todos os professores do Profletras. Porém, seria ingratidão de minha parte não agradecer de maneira especial à professora Dra. Ana Maria Vieira Silva pela impagável contribuição durante as longas orientações mesmo em período pós-cirúrgico. A senhora não é uma orientadora, mas uma amiga.

Agradecimentos especiais ao professor Dr. Heliud Luis Maia Moura, por me oportunizar a vida acadêmica no simpósio do Gel, em Assis, São Paulo e na comunicação dirigida no Conel em Vitória, no Espírito Santo. Meus sinceros agradecimentos pela oportunidade de ampliar a visão de mundo e estar em eventos nacionais nos centros de cultura.

Agradeço ao Profletras a amplitude do olhar para os gêneros, para os textos, para a teia tecida pelos emaranhados das palavras ditas que remetem a outros textos. Daí porque eu estar tão influenciada pelos ditos de outros, mas que me remetem a Bakhtin.

Agradecimentos especiais ao professor Dr. Luiz Percival Leme Britto, não só pelas exigências carinhosas de um professor que deseja veementemente o desenvolvimento profissional de seus alunos para que estes possam contribuir para a transformação da sociedade capitalista, mas pelas valiosas contribuições como professor de referência da OLP.

Os demais, não fiquem enciumados, todos têm sua parcela de colaboração, mas a lista é enorme e não cabe citá-la, só agradecer por tudo.

*“A poesia
- é só abrir os olhos e ver –
tem tudo a ver
com tudo.”*

Elias José

In: Caderno de poema da OLP, 2014, 34.

RESUMO

Este trabalho tem o propósito de relatar a aplicação da proposta da Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP) e avaliar quais as contribuições desta para o ensino dos gêneros textuais, especificamente para o gênero poema no 6º Ano. A aplicação da proposta ocorreu com as turmas do 6º ano A e B, de uma escola pública do município de Santarém do Pará, durante os meses de abril a agosto de 2016. Em forma de relato e com a postura do professor reflexivo, com bases etnográficas, busco reflexões com estudiosos da Língua, tanto na modalidade oral quanto escrita, através de livros, e respostas a vários questionamentos dentre eles: ensina-se o fazer poético? E quais os aspectos ensináveis do poema para o 6º Ano? Assim, as ações realizadas tiveram o objetivo de verificar, na prática, a eficácia da sequência didática proposta pela OLP para o ensino de poema no 6º ano, partindo da perspectiva do interacionismo-social da língua. No entanto, houve alterações e intervenções na realização das atividades que compõem as 15 oficinas previstas pela OLP. As discussões teóricas que embasaram esta pesquisa estão centradas nas ideias em especial do filósofo Bakhtin, e há o diálogo com Britto, Antunes, Cosson, Dolz, Schneuwly, Ferrarezi Jr e Carvalho, Freire, Gebara, Geraldi, Kleiman, Marcuschi, Moura, dentre outros. Os resultados apontam para a ampliação do conhecimento do lugar por parte dos alunos e da professora, o que comprova que o estudo de língua, especificamente no que diz respeito à leitura e produção textual, quando aproximados do contexto, apresentam melhores resultados. A OLP ao propor que se volte o olhar para não só ver, mas enxergar o lugar onde vivem os alunos, torna-os sujeitos e assim cumpre o seu principal objetivo que é perseguir o iletrismo, no sentido mais significativo do ato de ler. Neste sentido, contribui significativamente para a ampliação do conhecimento e da competência discursiva, tanto na modalidade oral quanto escrita, dos envolvidos diretamente no processo de ensino aprendizagem que são o professor e seus alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Portuguesa, OLP, Leitura e produção de texto, Ensino, Poema.

ABSTRACT

This work has the objective of describing the application of the Portuguese Language Olympics proposal and evaluate its contributions to the teaching of textual genres, more specifically the poem, for six grade students. The proposal application took place in a public school in Santarém – Pará state during the months of August and September 2016. In a reflexive way the teacher reports the ethnographic based study based on specialists both in oral and written languages. The study searches to answer the following question: Is it possible to teach the poetic process? And which aspects can be taught? Therefore, the study sought to evaluate the effectiveness of the Portuguese Language Olympics for the teaching of poem for six graders based on the theoretical assumptions of social interactionism of language. The practical activities were composed of fifteen workshops, previously established by the Portuguese Language Olympics. The theoretical discussion follows the principles defended specially by Bakhtin, and the significant contributions of language and literature researchers such as Britto, Antunes, Cosson, Dolz, Schneuwly, Ferrazi Jr. and Carvalho, Freire, Gebara, Geraldi, Kleiman, Marcuschi, Moura. The results suggest an expansion in knowledge of the students and teachers on their place of origin and tradition. This demonstrates that language studies, more specifically reading and writing, when developed taking into account the students immediate context, tend to show better results. The Olympics defend that the students place of origin must be understood and not only described. This change in perspective, helps them become subject of the process and as a consequence a reduction in illiteracy rates through teaching reading in a meaningful way. Therefore, Portuguese Language Olympics contributes significantly for the expansion of knowledge and discursive competence of students and teachers both orally and in the written form.

KEYWORDS: Portuguese Language. Portuguese Language Olympics. Reading and Writing. Teaching. Poem.

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO.....	11
1.	OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA.....	20
1.1	Algumas teorias: Leitura e produção textual na perspectiva dos gêneros.....	20
1.2	O gênero poema.....	26
1.3	Os gêneros contemplados pela OLP.....	32
1.3.1	O gênero poema na OLP.....	32
1.3.2	Poema e oralidade na Olimpíada.....	34
1.3.3	Leitura e oralidade: casamento sem divórcio em favor da leitura e da Produção textual.....	35
1.3.4	As habilidades de leitura e seu processo de avaliação.....	38
2.	O TRABALHO COM O POEMA.....	48
2.1	Por que trabalhar com o gênero poema no Ensino Fundamental? ...	48
2.2	Em que momento se deve despertar o interesse pelo poema?	48
2.3	Por que o gênero poema tem sido mal explorado nas aulas do ensino fundamental? (Não se dá o que não tem: professor leitor x professor não leitor)	49
3.	APLICANDO A PROPOSTA DA OLP.....	51
3.1	Os objetivos.....	51
3.2	As atividades propostas para o trabalho com poema por meio da sequência didática: descrição da metodologia.....	51
3.3	Caracterizando a escola, a professora e as turmas.....	54
3.3.1	Caracterização sociopolítica da escola São José.....	55
3.3.2	Caracterização da professora.....	60
3.3.3	Caracterização das turmas.....	61
4.	RELATO DAS OFICINAS.....	66
5.	ANALISANDO OS RESULTADOS.....	92
5.1	Análise comparativa de alguns textos dos alunos: primeira e última produção.....	92
5.2	Olhar dos alunos sobre a OLP.....	103
5.2.1	O olhar dos alunos do 6º A.....	103

5.2.2	O olhar dos alunos do 6º B.....	105
5.3	Meu olhar sobre a OLP	107
5.4	Atividades pós-OLP.....	124
5.5	Perspectivas para a próxima OLP, 2018, na escola.....	126
5.6	Refletindo a prática docente para uma educação sociointerativa....	127
	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	133
	REFERÊNCIAS.....	137
	ANEXOS.....	140

INTRODUÇÃO

Diante do cenário atual e da necessidade de se trabalhar a leitura e a produção textual, na perspectiva dos gêneros, surge a Olimpíada de Língua Portuguesa (OLP). Esta, para o Ensino Fundamental II, propõe um trabalho com sequência didática com o gênero Poema para o sexto ano, Memórias Literárias para o sétimo e oitavo ano, e Crônicas para o nono ano. A adesão e aplicabilidade à OLP não possui caráter obrigatório; entretanto, por considerar que esta é uma oportunidade de experienciar novas alternativas de ensino com comprovada eficácia, conforme relatos de quem já implementou em sala de aula essa proposta, e por estar professora de 6º e 7º anos, pretendo usá-la para aprofundar a experiência de ensino aprendizagem com os gêneros propostos, associando, assim, a teoria à prática da sala de aula, uma vez que a proposta é também destinada à formação do professor conforme pretende a equipe organizadora.

Para que se conheça um pouco do que é a OLP, fiz um recorte resumindo as principais partes da proposta de ensino do gênero poema, a começar pela apresentação, em que a OLP resgata o caráter da Olimpíada, desde a sua concepção enquanto disputa esportiva, sendo, assim, comparada aos antigos jogos olímpicos tidos como “uma festa cultural, uma competição” para se prestar homenagem aos deuses gregos, para a qual os cidadãos “treinavam durante anos para poderem dela participar”. Também é esclarecido que na segunda metade do século XIX o barão de Coubertin “quis restaurar os jogos olímpicos” e o fez, acrescentando aos ideais já citados, o da “igualdade social e democratização da atividade desportiva.” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.9). Com isso, enfatiza o sentido de que a OLP é uma competição saudável a ser realizada entre os alunos, determinando qual o melhor desempenho/competência, no caso, a melhor produção textual, que terá direito a ser premiada, exatamente como nos torneios olímpicos da Antiguidade e nos dias atuais. Porém, o programa não tem a pretensão de buscar talentos, mas “o enfrentamento do fracasso escolar decorrente das dificuldades do ensino de leitura e de escrita no Brasil [...]”; para tanto há os objetivos de, através da democratização dos usos da língua portuguesa, “reduzir o ‘iletrismo’ e o fracasso escolar”, “contribuir para melhorar o

ensino da leitura e da escrita[...],” e “contribuir direta e indiretamente para a formação docente. (...)”, (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014 p. 9)

Confesso que, por atuar como professora de Língua Portuguesa na rede pública, sinto-me incomodada diante dos resultados apontados com o desempenho dos alunos em relação às habilidades de leitura e de escrita. Seja em nível nacional ou não, há a seguinte constatação: é preciso que os alunos melhorem o desempenho nas habilidades de leitura e de escrita. Atualmente, comentários como este “Os alunos passam anos no ensino básico e não conseguem fazer uma redação e serem aprovados no ENEM”, fazem parte das reflexões sobre o ensino de Língua Portuguesa. Isto posto, pergunto-me: O que eu, enquanto professora de Língua Portuguesa, posso fazer? Como contribuir para mudar este cenário? Em busca de mudanças para o meu desempenho enquanto professora é que aderi ao programa da OLP.

Assim sendo, consoante os objetivos da OLP já apresentados, o propósito desta dissertação é criar oportunidades sistematizadas de leitura e revisão bibliográfica que venham contribuir para a minha formação e bom desempenho profissional enquanto professora de Língua Portuguesa, bem como facilitar a aprendizagem do ensino de Língua Portuguesa para alunos do ensino fundamental para que, ao chegarem no Ensino Médio, tenham superado alguns níveis de dificuldades relacionadas à leitura e à escrita. Sei que há outros fatores que interferem no desempenho dos alunos: os baixos níveis socioeconômicos de suas famílias, a falta de estrutura dos espaços escolares, de acompanhamento da família, de recursos nas escolas, dentre outros; porém, o foco aqui é o professor, que embora não possamos atribuir somente a este os resultados da educação, é o professor quem realiza o trabalho em sala de aula junto aos alunos.

Lembro-me da formação dada a um grupo de professores pelo professor e palestrante Rildo Cosson (2011) que, após sair de uma formação para professores, inquieto com a pergunta de uma de suas alunas (professora de 4^a série¹ do ensino fundamental), insatisfeita com o desempenho de um grupo de seus alunos, que embora tivesse todos os critérios favoráveis à aprendizagem (bem alimentados, filhos de pais leitores e alunos leitores, sem problemas financeiros), não conseguiam interpretar textos. Diante da inquietação da professora, era preciso elaborar uma

¹ No livro ainda é utilizada para o ensino fundamental nomenclatura por séries.

proposta de intervenção para ajudar aquelas crianças. Com a inquietação na cabeça, Cosson vai realizar outra palestra, desta vez a um grupo de professores de escola pública e leva o questionamento para eles. Detalhe: o professor, desta vez, recebe queixas de semianalfabetismo². Trago esse fato para demonstrar que o problema da leitura (e em especial o do domínio da etapa da interpretação) não é um fato isolado, muito menos exclusividade de escolas públicas ou de um grupo de professores, mas sim um problema relacionado às concepções de língua e de leitura que infelizmente ainda permeiam as instituições educacionais. Como superar esse atraso teoricamente já superado?

Cosson (2011), em “Letramento literário”, palestra aos professores para que entendam que a interpretação é uma etapa do processo de leitura, e apresenta duas propostas, denominadas de básica e de expandida, para a realização do letramento literário, o que envolve, lógico, o trabalho com poema. Repito, a interpretação é uma etapa da leitura; portanto, não dá para pensar em leitura e produção sem pensar em interpretação. No entanto, o relato acima denuncia que muitas de nossas escolas ainda não estão preparadas para desenvolvê-la. No campo literário, então, é mais complicado ainda. Por quê?

Ora, se nos centros universitários onde foram formados os professores, os formadores ainda estão num processo de aprendizado deste novo fazer e lamentam suas práticas “capengas”, imagine nós, os professores, que de lá saímos formados e que, após assumirmos as salas de aula, somos impedidos de dar continuidade à formação, de pesquisar e de produzir conhecimento. Aliás, convoco a profa. Irandé Antunes que, embora reconheça esses entraves, no livro *Aula de Português: encontro e interação*, traça um diálogo com os professores e direciona suas discussões para um público seleto do professor pesquisador, de sólida fundamentação teórica. Na proposta que escrevo, na qual muitas das minhas ações se apoiam também nos princípios teóricos apresentados pela professora, por ser um desses dos muitos professores limitados ao trabalho, quero manter diálogo com o público da outra ponta, com o professor, que, como eu, deseja ser leitor, pesquisador, mas que tem esse direito usurpado pelas reais condições de ensino e que por isso ainda precisa de receitas sim, (receitas, sugestões, direcionamentos práticos, ideias, como queiram chamar). A estes que precisam de exemplos como a proposta da OLP a qual utilizei e

² Aqui entendido como o fato de alguns alunos de 7ª e 8ª séries não decifrarem a escrita.

indico o uso como uma transposição didática real, ao seu alcance (nem tanto ao alcance literalmente, por não chegar o material em todas as escolas); afinal, entre discurso teórico bem definido e aula prática diária há uma enorme ponte que, com certeza cabe aos teóricos ou professores estudantes e pesquisadores terem a ousadia de dominar; mas em alguns lugares do Brasil, onde moro por exemplo, fazer chegar a proposta da OLP aos professores que fazem a educação e não as teorias já é um grande avanço. Teóricos e acadêmicos pasmem, mas a OLP aqui no Pará continua ainda desconhecida por muitos de nós. Ver a propaganda na TV não significa conhecer, pelo menos no plano da consistência teórica. Por estar na academia neste momento, pretendo estudar e responder a anseios que não são só meus; por enquanto, sugiro aos colegas que façam o que fiz: que leiam o material, conheçam e que só depois decidam por utilizá-lo ou não.

Alguns pesquisadores em trabalhos acadêmicos, embora apontem falhas no programa da OLP, consideram uma boa proposta que se apresenta para os objetos das Teorias da Enunciação, muito requisitados para o ensino de língua nos dias atuais, que são os gêneros discursivos.

Há muitos teóricos, linguistas e professores focalizando a questão da leitura e da escrita. Para o diálogo com as teorias, mais uma vez convoco a professora Irandé Antunes, que assume como núcleo de suas discussões uma “*concepção interacionista, funcional e discursiva da língua*”, na qual o princípio é o trabalho com o texto num processo de “*comunicação intersubjetiva em situações de atuação social e através de práticas discursivas, materializadas em textos orais e escritos*”. (ANTUNES, 2003, p.42).

Lendo Antunes, ficam os esclarecimentos de que a aula do silêncio, da falta de tempo para leitura em sala, em detrimento de exercícios gramaticais exaustivos e o escrever para ninguém, não desenvolvem nenhuma competência comunicativa, e que na perspectiva do trabalho com textos não é mais aceitável esse tipo de prática, mesmo que ainda aconteça. Embora contribua bastante para com os professores, Antunes (2003) tem em mente o professor que estuda, pesquisa, cria, inventa e reinventa sua prática, o “que naturalmente supõe fundamentação teórica ampla, consistente e relevante.” (ANTUNES, 2003, p.40). Esclarece a professora que “Teorias” e “concepções” é o que pode embasar um trabalho verdadeiramente eficaz do professor” (ANTUNES, 2003, p. 40-41)

Sem dúvida, a professora tem razão, mas para corroborar com uma das possíveis causas apontadas por Antunes, da “desconfiança” e da “restrição”, que por vezes os professores demonstram quando lhes são oferecidos mais “referenciais teóricos”, Kleiman (2014), que também tem trabalhos diretos com professores, ao se manifestar sobre a formação do professor no que se refere às práticas metalinguísticas, afirma que “Uma das maiores dificuldades do professor para incorporar as teorias linguísticas que renovam a concepção de estudo da língua é de ordem didática” (KLEIMAN,2014, p.11).

Os professores até que se esforçam e planejam aulas a partir dos novos saberes adquiridos nos “cursos de formação continuada para se atualizarem”. Contudo, não conseguem mudar a prática porque “raras vezes” esses cursos trazem o “aprofundamento necessário para efetuar uma mudança pragmática” (KLEIMAN,2014, p.11). Além da fundamentação teórica recebida nada consistente e relevante, Kleiman ainda apresenta outro agravante aos cursos que geralmente não trabalham com a transposição didática, processo no qual o conhecimento da Língua Portuguesa produzido por filólogos e linguistas passaria por um “processo de transformação que levasse em conta as necessidades de formação do professor” (KLEIMAN,2014, p.11), que em mais um processo de transformação atendesse aos “objetivos e necessidades dos alunos” para atender as necessidades de “aprender a ler com compreensão, produzir textos de diversos gêneros e refletir sobre a própria língua.” (KLEIMAN, 2014, p. 11-12).

Assim, os ajustes ficam por conta do professor, que adapta o conhecimento ao seu fazer pedagógico, na sua prática. Em meio aos teóricos, estamos eu e muitos desses professores que ainda precisamos de receitas, sim, pois a nós é usurpado tempo e condições de estar nos centros de discussão científica, que a meu ver é a universidade, para pensar, pesquisar e produzir o conhecimento. Para nós, professores, que saímos da graduação e ficamos anos após anos trabalhando com cargas horárias excessivas em escolas sem infraestrutura, tudo é mais difícil, desde a dispor do tempo a que temos direito para o descanso até mesmo em relação à liberação para qualquer capacitação. Chego a essa conclusão, ao verificar que boa parte dos professores universitários da região norte só agora estão chegando a uma formação mais sólida com o doutorado, condição que lhes permite reconhecer as práticas alicerçadas em teorias ultrapassadas. Precisamos, portanto, de condições de trabalho que nos possibilitem ler e produzir conhecimento, pensar e repensar a prática

no plano individual e coletivo, pois, como afirmou Britto³, o papel da escola é ensinar o que os alunos não aprendem fora dela. Concordo, pois ensinar na escola é função exclusiva do professor. Assim, quanto mais preparado o professor estiver, mais chances terá de contribuir para a formação dos educandos. E que sejam garantidos aos professores os direitos de estudar, de pesquisar e de produzir o chamado capital intelectual. Como? A resposta, que muitos já preveem, fica para as considerações finais.

Partindo do princípio de que cada texto desempenha funções diferentes dependendo, por exemplo, do contexto e principalmente da intenção comunicativa do usuário da língua, desenvolvi o seguinte tema problema: Por que e para que se deve ensinar poema na escola pública, especificamente no sexto ano?

Assim, a realização da sequência didática da Olimpíada para o gênero poema teve como objetivo geral refletir sobre as contribuições da Olimpíada de Língua Portuguesa na formação do leitor/escritor de poemas no sexto ano, e como específicos refletir sobre a prática do ensino de língua portuguesa no ensino fundamental; bem como buscar possíveis respostas para os seguintes questionamentos: no contexto atual, para que serve o ensino de poema, em especial na escola pública? Qual a utilidade, ou função, do poema? Que elementos do poema devem ser ensinados no sexto ano de acordo com a proposta da Olimpíada? Por que dispensar tempo sistemático para o ensino deste gênero no sexto ano? Quais as contribuições da Olimpíada para o trabalho com poema? Ensina-se o fazer poético? Qual o melhor momento para se ensinar poema às crianças?

Para tanto, a efetivação da proposta, realizada por mim, se deu com os alunos do 6º ano A e B da escola São José, onde trabalho, entre os meses de abril a agosto de 2016. A referida escola é dirigida por freiras, mas presta serviço público na zona rural do município de Santarém-PA. O período de realização total do projeto foi de abril de 2016 a março de 2017.

É importante a observação de que, embora este trabalho contemple a OLP, esta não é o foco, mas sim o trabalho com os textos; o objeto de pesquisa é a leitura e a produção textual, na perspectiva dos gêneros textuais, as quais serão enfatizadas durante a realização das atividades na proposta de intervenção que faz parte deste trabalho. Pelo fato da Olimpíada ser um programa voltado para estes fins, aproprio-

³ Em palestra aos professores, durante a Semana Pedagógica, realizada em fevereiro de 2017, na Escola São José, zona rural do município de Santarém.

me deste na busca de estratégias que me auxiliem neste trabalho. Portanto, temos em mente um trabalho voltado para o ensino de Língua Portuguesa, com destaque para o poema no 6º ano, com foco no protagonismo do aluno, valorizando escrita e oralidade, sendo a Olimpíada um instrumento circunstancial de trabalho, um meio para alcançar tais objetivos. Por se tratar de um concurso, as atividades têm prazo de realização para que se possa encaminhar as produções dos alunos em tempo hábil, o que, na prática, vi que descaracteriza o foco na produção.

Minhas experiências com a produção e com a leitura exigem que eu amplie o aprendizado sobre o gênero poema para poder colaborar de forma mais eficaz com meus alunos para o domínio deste gênero. Daí a adesão à OLP e a escolha do tema para esta dissertação.

A partir da qualificação, fui orientada a esquecer a pesquisadora, a reorganizar a dissertação e trabalhar com a pesquisa etnográfica, pelas características do que havia escrito, muito mais próximo de um relato de experiência, com foco na aula, na ação docente, com ênfase no protagonismo do aluno, como bem observara Britto na banca examinadora.

A sugestão foi bem-vinda para mim e aceita pela professora orientadora. Portanto, a partir das experiências vivenciadas durante a OLP e fora dela, apresento o meu olhar, as minhas ações e reflexões em forma de relato sobre a leitura e sobre a produção de texto.

Para que os relatos adquiram o caráter científico que um trabalho acadêmico exige, as experiências foram organizadas com bases teóricas e contribuições da professora Ana Maria, minha orientadora, e do conhecimento adquirido e organizado durante o Profletras.

Quanto mais leio, mais estou certa de que há ainda muitos livros a serem lidos e apreciados por mim, o que transcende o tempo do curso, logicamente.

Segundo as orientações de Britto⁴, a partir do que eu havia escrito, como sugestão de embasamento teórico, eu poderia optar por um gênero de investigação do professor reflexivo, do professor pesquisador, uma corrente de pensamento que, no Brasil, é representada, por exemplo, por Corinta Geraldí. Assim, esclareceu-me que do “relato de experiência reflexivo e que incorpora essa ideia mais do diálogo”⁵ surge a pesquisadora ao longo da narrativa.

⁴ Contribuições feitas pelo professor durante a qualificação da dissertação.

⁵ Fala do professor Britto na banca de qualificação

O avaliador contribuiu significativamente para a forma de conduzir o trabalho escrito, pois eu não tinha clareza de como fazê-lo neste estilo mais “subjetivo”, como observara minha orientadora.

Diante dos rearranjos, além dos teóricos apresentados na qualificação, busquei diálogo com professores que palestram em formações para outros professores em seu fazer pedagógico, como Antunes, Britto, Ferrarezi Jr e Carvalho, além de Moura, por exemplo. Professores que cruzaram o meu caminho direta ou indiretamente (através de livros e diálogos) e contribuíram muito para o meu desempenho na tarefa de entender estratégias para continuar trabalhando a leitura e a produção textual na escola, de forma mais competente e sustentada em bases científicas.

Esclarecidas as necessidades da reorganização da pesquisa, passamos a discutir e a relatar nossa experiência no trabalho com o material da Olimpíada nas turmas do 6º ano e assim contribuir com alguns fazeres nas salas de aula, em especial para regiões tão distantes dos ditos centros de estudos, como são as da região amazônica.

Durante o relato, caracterizo um pouco mais a escola, a professora, e as turmas; também faço abordagens teóricas sobre os gêneros textuais na escola e são evocados alguns conceitos teóricos sobre gêneros do discurso, sobre as concepções de língua. Faço ainda um percurso por alguns conceitos a título de esclarecimento de termos, inclusive alguns conceitos de poema.

Há ainda a abordagem teórica e crítica sobre o poema, tanto do ponto de vista oral quanto escrito, onde, no plano das discussões, pretendo encontrar respostas específicas ao trabalho com o gênero poema, inclusive argumentos para que este seja trabalhado no ensino fundamental. Há aspectos ensináveis para o poema? Quais seriam viáveis para o sexto ano? Além disso, pretendo verificar até que ponto a etapa da interpretação está sendo contemplada na sequência didática do gênero poema na OLP, haja vista que a etapa da interpretação é um desafio a ser superado nas escolas e não se deve ter a “heresia crítica” de achar que na interpretação do texto literário tudo pode.

Seguindo, relato a aplicação da proposta da OLP, com base no caderno do professor: sua base teórica, objetivos e a síntese das quinze oficinas propostas na sequência didática para o gênero poema, e as adaptações realizadas pela professora

na efetivação da proposta, o que configura atividades que podem ser realizadas por outros professores que as considerem relevantes.

Na parte de análise dos resultados, volto a olhar para o processo e para alguns dos textos dos alunos com a intenção de verificar quais as contribuições da OLP para o trabalho com o poema e apresento os resultados. É também neste momento que reflito sobre a pergunta que permeou todo o trabalho: “Ensina-se o fazer poético? E o que isso significa no 6º ano?”.

Por fim, faço as considerações finais sobre a OLP, abordando tanto o programa (formação do professor, disponibilidade do material,) quanto o olhar para os resultados da professora na sala de aula com as atividades na sequência didática proposta.

1. OS GÊNEROS TEXTUAIS NA ESCOLA

1.1. Algumas teorias: Leitura e produção textual na perspectiva dos gêneros

Para abordar a questão dos gêneros, é preciso entender que estes devem ser trabalhados tanto na modalidade oral quanto na escrita. Pergunto-me em que momento essa igualdade de abordagem se deu nas nossas escolas, e em que momento essa abordagem apresenta maior interesse.

Bueno e Costa-Hübes (2015), no livro *Gêneros orais no ensino*, observam que, a partir dos PCNs, documento oficial que aborda o estudo na perspectiva dos gêneros, há uma expansão nas discussões sobre o tema, dada a necessidade da produção de atividades que contemplem o ensino na nova perspectiva; destacam a tentativa dos livros didáticos em acompanhar os PCNs, e a abordagem dos gêneros tanto na modalidade oral, quanto na escrita, e afirmam que “muito pouco se pesquisou, estudou e divulgou sobre gêneros orais” (BUENO; COSTA-HÜBES, 2015, p.8). Na apresentação dos artigos que compõem o livro, pesquisadores comprovam que, quando o livro didático aborda atividades orais é de forma ineficiente, pois a oralidade ainda fica como gênero secundário e, pior, não há espaço real para a oralidade enquanto o texto escrito em língua padrão for o único foco de estudo. É o que afirmam as autoras ao se referirem à pesquisa de Osias (in: BUENO; COSTA-HÜBES, 2015), por exemplo, que analisa a abordagem da oralidade no ensino médio.

O Livro Didático tenta acompanhar os direcionamentos dos PCN e do PNLND, quando insere a questão dos gêneros orais, mas não apresenta um trabalho sistemático voltado para a oralidade, e isto significa dizer que linguagem-alvo continua sendo a linguagem-padrão, mesmo em gêneros que comportam tão naturalmente o oral, como o e-mail. A resistência ao uso da oralidade permeia a produção textual no Ensino Médio, numa insistência para se ignorar a existência do oral, condenando-o ao erro. Assim, inserir gêneros orais nos LD de Produção Textual, segundo o pesquisador, parece incoerente, quando é o texto escrito (em linguagem padrão) o único objetivo.” (BUENO; COSTA-HÜBES, 2015, p.12)

Realmente, enquanto professora de língua portuguesa, percebo a dificuldade em sistematizar atividades relacionadas aos gêneros orais. Há muito o que aprender para explorar de forma sistemática esses gêneros, mas não excluo as discussões das aulas, às vezes me polio para não me estender demais ao falar e permitir que os

alunos sejam ouvidos, porque é o que acontece quando o professor abre espaço para falas, quase todos querem participar, e mais de uma vez, se o assunto for interessante ou apresentado de forma interessante para eles.

Lembro-me de uma situação da aula que Geraldi conceitua de “aula como acontecimento”⁶ (prefiro chamar de aula da situação). A escola na qual trabalho inicia suas atividades com a oração diária pelo sistema de som, momento propício para que os alunos percebam a necessidade do escutar. Se alguém chega durante a oração, deve esperar que termine para entrar na sala de aula. Pois bem, certa tarde, um grupo chegou atrasado e uma aluna, muito falante por sinal, num tom de denúncia informou que muitos chegaram atrasados porque estavam “brincando” com cobra no caminho. Eu poderia não ter dado ouvido àquela denúncia e simplesmente ter continuado a rotina; afinal, para muitos alunos, ouvir assuntos que fogem da aula é sempre perda de tempo precioso, ainda mais em escolas que trabalham com simulados, para os quais só interessam as aulas de conteúdo programático, bem fáceis de serem medidos através das questões de múltiplas escolhas - tópicos de gramática, por exemplo.

Fiquei espantada e quis ouvir os motivos do atraso, até porque já veio em minha mente o sentido figurado da palavra para a qual caberia um exemplo de conotação e denotação que consta no programa de ensino para a turma. Era cobra no sentido literal mesmo, bastou a minha pergunta para que um aluno dissesse que não estavam brincando com cobra, mas tinham realmente visto uma cobra enorme no caminho; enfim, cada um queria e fazia questão de contar o ocorrido, pelo qual ficamos sabendo que uma senhora, que a princípio os tratou mal e reclamou do barulho deles, ficou agradecida por terem mostrado a cobra em seu quintal, e que, ao final, foi morta por um vizinho. Permiti aos alunos, com dificuldades, lógico, que falassem um de cada vez sobre o ocorrido; percebi o silêncio gradativo da denunciante e finalizei chamando a atenção deles para que tivessem cuidado ao andar pelos ramais, pois cobra é animal perigoso e não sabemos quando é venenosa ou não, embora muitos deles dissessem reconhecer tais diferenças.

Aquela discussão não estava programada, era uma aula que, para alguns, ou muitos ainda, “rouba o tempo precioso de estudo dos alunos”, mas naquele

⁶ Termo usado por W. Geraldi, que em síntese significa um fazer pedagógico que fuja do conceito de aula como simples transmissão de conhecimentos.

momento, a meu ver, tanto eu quanto a turma precisávamos permitir que aqueles alunos falassem de si, explicassem a situação e que o mal entendido da “brincadeira com a cobra” fosse desfeito. Penso que ouvir os acontecimentos que fazem parte da realidade do aluno não é perda de tempo, pois quase sempre dá para associarmos os fatos à aula dada, e quando não der, a aula do desenvolvimento da habilidade da escuta e da fala já é um bom motivo para provocar e ou aproveitar momentos como aquele. E quem se mostrou mais interessada em entender os colegas? A denunciante.

A atividade reflete o que penso: que nossas aulas devem ser programadas de modo a já incluir tempo para as falas e escutas dos alunos. Para o trabalho com a modalidade oral, convoco Irandé Antunes que, ao abordar algumas implicações pedagógicas, dentre elas “uma oralidade orientada para desenvolver a habilidade de escutar com atenção e respeito os mais diferentes tipos de interlocutores” (ANTUNES, 2003, p.105), afirma que:

A atividade receptiva de quem escuta o discurso do outro é uma atividade de participação, de cooperação em vista da própria natureza interativa da linguagem. Não há interação se não há ouvinte. Nas atividades em sala de aula, o professor bem que poderia desenvolver nos alunos a competência para saber ouvir o outro, escutar, com atenção, o que ele tem a dizer (competência socialmente não relevante e pouco estimulada!) (ANTUNES, 2003, p.105)

Essa consciência deve permear todas as aulas, independente do conteúdo; além disso, dada a flexibilidade que tem o planejamento, já se pode ir trabalhando conceitos de acordo com as situações que surgem na sala de aula.

De fato, sabemos que o trabalho com gêneros deve se basear na modalidade oral e escrita; porém, se não só, mas também, dada a escassez de material didático relacionado ao desenvolvimento da modalidade oral, ainda muitos de nós priorizamos a escrita. É um estar atento à mudança constante para que não se caia nas armadilhas já bem construídas do priorizar a língua escrita e nem a concepção conteudista da qual o professor ensina e o aluno aprende. Os saberes e conteúdos fazem parte do ensino-aprendizagem, mas a discussão destes “com apoio de textos e de reflexões consistentes” devem constituir o ensino da língua. Assim, ao abrir espaço para a oralidade em sala de aula “pode-se prever que vai faltar tempo para chegar às ‘funções do que’ ou para descer às intermináveis classificações dos ‘termos

essenciais, integrantes e acessórios da oração’. Há outras competências mais prementes esperando pela vez (...)” (ANTUNES, 2003, p.105).

Considerando o fato de que, se a cultura da oralidade, a quebra do silêncio, ainda é recente nas nossas escolas, nos livros didáticos, nas publicações, imagine nas aulas de português para as quais a experiência, a criatividade e a vontade de realizar são significativas, como inúmeros exemplos que temos das nossas práticas, mas o diálogo com teóricos e estudiosos da linguagem, da oralidade é sem dúvida necessário para um trabalho sistematizado e eficaz; afinal, discursando sozinho, o professor desiste diante de tantos entraves já cristalizados, e os suportes teóricos lhe darão argumentos para continuar e não se sentir “remando contra a maré”.

Entender que a linguagem só funciona para que as pessoas possam interagir socialmente é decisivo para a mudança de postura e inclusão da oralidade nas práticas de sala de aula. Assim, quando não se separa leitura, escrita e estudo de língua, ao abrir espaço para discussão, o aluno fala e, conseqüentemente, tem o que escrever. A professora ressalta que os documentos oficiais, como os PCNs, respaldam o trabalho do professor, pois já contemplam a “dimensão interacional e discursiva da língua e definem o domínio dessa língua como uma das condições para a plena participação do indivíduo em seu meio social.” (ANTUNES, 2003, p.22), ressalta ainda que no documento, é estabelecido que

[...] os conteúdos de Língua Portuguesa devem se articular em torno de dois grandes eixos: o do **uso** da língua oral e escrita e o da **reflexão** acerca desses usos. Nenhuma atenção é concedida aos conteúdos gramaticais, na forma e na seqüência tradicional das classes de palavras, tal como aparecia nos programas de ensino de antes. (ANTUNES, 2003, p. 22).

A discussão sobre não se perder tempo com aulas de gramática já são bastante conhecidas e a prática ainda ocorre em muitas salas; porém, o que é mais difícil de se ver são atividades para o efetivo desempenho do sujeito na modalidade oral, e quando esta ocorre é de forma não ou pouco sistematizada. Como ter o que escrever se não for dado ao aluno o direito de exercitar a oralidade? Ao abrir espaço para discussão, o aluno na interação tem muito o que falar, o que ouvir, o que descobrir, o que interpretar, e o que escrever.

Mas o que esses conceitos têm a ver com poema? Tudo, pois para um trabalho com o gênero poema, valorizar a modalidade oral é tão importante quanto a modalidade escrita da língua.

Tento traçar uma linha teórica no tempo para os conceitos de gênero, mas a base teórica recorrente para o conceito de gêneros mais sólida está em Bakhtin (2003, p.262), que apresenta três elementos a serem considerados ao se definir um gênero do discurso a saber o “conteúdo temático, o estilo [e] a construção composicional” (BAKHTIN, 2003, p. 262) e destaca que “cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso.*” (BAKHTIN, 2003, p.262)

É muito importante esse conceito para desfazer a paranoia de se classificar textos ainda com uma concepção rançosa do purismo, em especial quando se trata do gênero poema. Contra a paranoia, é importante lembrar o que afirma esse filósofo e pensador russo:

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multiforme atividade humana e porque em cada campo dessa atividade é integral o repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que se desenvolve e se complexifica um determinado campo. Cabe salientar em especial a extrema heterogeneidade dos gêneros do discurso (orais e escritos), nos quais devemos incluir as breves réplicas do diálogo do cotidiano (saliente-se que as diversidades das modalidades de diálogo cotidiano é extraordinariamente grande em função do seu tema, da situação e da composição dos participantes), o relato do dia-a-dia, a carta(em todas as suas diversas formas, o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada, o repertório bastante vário (padronizado na maioria dos casos) dos documentos oficiais e o diversificado universo das manifestações publicísticas (no amplo sentido do termo: sociais, políticas ; mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários (do provérbio ao romance de muitos volumes). (BAKHTIN, 2003, p.262)

Além de conceituar gêneros, Bakhtin os classifica em primários e secundários; discorre ainda que “Dispomos de um rico repertório de gêneros de 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)

E quando nos voltamos para os gêneros orais, esses é que causam dúvidas, porque à medida que vão surgindo não se tem nem nomenclaturas definidas. A

sugestão é voltar o olhar para os três elementos que podem ajudar na definição dos gêneros.

Enfim, para os conceitos complexos de gênero, é interessante saber que:

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

Para o gênero poema, há então muitas maneiras de manifestação. A quadrinha, o trava-língua, as adivinhas, e tantos outros que podem ser explorados com os alunos no 6º ano, mostram-nos que, independente da facilidade ou dificuldade de se classificar gêneros e subgêneros, o importante é que o aluno vá se familiarizando com as formas e dominando-as, através da apreciação estética, num processo contínuo de interação

Moura (Profletras, 2016)⁷ esclareceu-me que os poemas circulam socialmente, em diferentes ambientes e suportes, mais do que se imagina: nas livrarias, nos salões de livro, locais onde as pessoas compram livros de poema para ler; nos filmes, nas novelas, como em “Velho Chico”, novela em que há poemas musicados que falam de amor, por exemplo; e nas mensagens diárias, enviadas e recebidas via whatsapp. Os suportes vão modificando, como o CD, os sites, tvs, celulares, livros, outdoors; enfim, realmente percebi que se pararmos para observar, o gênero poema está na boca, nos olhos e nos ouvidos de muitas pessoas. Nesse sentido, é boa a inclusão deste gênero no programa da OLP, mas retomaremos as especificidades deste mais adiante ao tratarmos do gênero e de seu estudo no sexto ano. Entretanto, tendo em vista que este trabalho dedicará horas de estudo sobre a teoria dos gêneros, há necessidade de responder a este inquietante questionamento: qual a importância dos gêneros, a ponto de se dedicar longas páginas para discorrer sobre este tópico?

Pensando na OLP, percebe-se o quanto é relevante conhecer os gêneros, as teorias e seus usos nas práticas languageiras. De tão discutido que é, parece simples, mas é muito complexa a definição de gênero.

⁷ MOURA, Heliud Luis Maia é Professor Doutor do Profletras (Santarém). Os presentes excertos foram obtidos em conversa sobre o projeto, em 15 de setembro de 2016, quinta-feira, no Campus Rondon.

O gênero poema, por exemplo, percebemos que não é muito explorado e nem é fácil realizar atividades de produção de textos poéticos em sala de aula, devido a vários fatores, dentre eles o fato de o texto literário ter a possibilidade de inúmeras interpretações e formas de manifestação escrita, afinal qual a diferença de uma narrativa para um poema narrativo, por exemplo? Outro fator que considero que dificulta a realização de atividade com poemas é por se tratar de um gênero no qual a subjetividade, “ou o elemento *expressivo*, isto é, a relação subjetiva emocionalmente valorativa do falante com o conteúdo do objeto e do sentido do seu enunciado” (BAKHTIN, 2011, p.289) é extremamente relevante, tornando complicado selecionar textos e classificá-los numa escala valorativa, como é o que se faz ao escolher aquele que se considera o melhor poema para ser o vencedor da Olimpíada, só para citar uma dificuldade prática de se trabalhar com a classificação deste gênero.

A propósito, a aluna Ivanete Paixão⁸ (2016) realizou sua dissertação de mestrado mostrando a complexidade de se estabelecer limites conceituais entre dois gêneros também selecionados na Olimpíada, que são o gênero crônica e o gênero artigo de opinião. Se a OLP é um sucesso, durante o processo, o selecionar é difícil, justamente pela característica da heterogeneidade que os gêneros apresentam. O que fazer? Geraldi me conforta com sua explicação a partir dos pressupostos de Bakhtin, no momento em que percebo que realmente a dúvida, a complexidade dos gêneros ainda está longe de ser resolvida, quando até o professor volta seu olhar e resolve repensar seu conceito já construído sobre o tema, o que só comprova a dinamicidade e o embricamento dos gêneros discursivos no uso efetivo da língua em seu objeto de estudo, neste caso, na modalidade escrita - que é o texto. O que não se deve permitir é que ocorra o “engessamento” dos gêneros, como observa a professora pesquisadora Paixão.

1.2. O Gênero Poema

Os PCNs reconhecem que “Os gêneros existem em números quase ilimitados”; assim sendo “é preciso priorizar os gêneros que merecerão abordagem mais aprofundada” (BRASIL, 1998, p.24).

⁸ Ivanete Paixão é aluna da segunda turma do Profletras (Santarém) de 2015, e teve o privilégio de ter como avaliador de seu trabalho o professor Doutor João Wanderley Geraldi, o qual teceu, na ocasião, significativos comentários acerca da complexidade dos gêneros discursivos.

Para a seleção dos gêneros a serem trabalhados na OLP, incluir os gêneros literários, neste caso, o trabalho com poema tem seu respaldo de ser nos documentos oficiais, pois ao se referir à “fruição estética dos usos artísticos da linguagem” (BRASIL, 1998, p.24), entra em cena o poema em todas as suas peculiaridades e tamanhos. Em relação à seleção de textos preconizam os PCNs:

Os textos a serem selecionados são aqueles que, por suas características e usos, podem favorecer a reflexão crítica, o exercício de formas de pensamento mais elaboradas e abstratas, bem como a fruição estética dos usos artísticos da linguagem, ou seja, os mais vitais para a plena participação numa sociedade letrada.” (BRASIL, 1998, p.24)

Embora seja difícil trabalhar com textos que demandam a habilidade de escuta e aceitação do ponto de vista dos alunos, é necessário fazermos este exercício constante para que a mudança nas aulas aconteça, embora que para isso seja preciso o professor lutar contra o culturalmente praticado e sofrido que foram as terríveis e temíveis aulas, nas quais só o professor e o livro didático é que estavam com a razão. Mas não é fácil, porém imperativo o trabalho com o poema, com os textos literários em sala de aula, se não pelo querer do professor, que seja pelos PCNs que os inclui como textos vitais para uma educação plena, que exige a participação ativa do sujeito nas sociedades letradas. É papel da escola o fazer, e o fazer da forma mais agradável possível.

Na busca de sustentação teórica para o trabalho com poema, apresento alguns conceitos de poema e de poesia.

Poema ou poesia? É comum se usar os termos poesia e poema como sinônimos. Ao enveredar na pesquisa sobre o gênero poema, verificamos que sempre há uma indefinição na nomenclatura deste gênero, visto que alguns teóricos continuam denominando poema simplesmente como poesia. Para esclarecer essa dúvida e usar adequadamente esses dois termos nesta pesquisa, iniciaremos uma discussão partindo do conceito apresentado no caderno da OLP, no qual são traçadas as diferenças entre as duas acepções:

Quando falamos em poema, estamos tratando da obra, do próprio texto. E, quando falamos em poesia, tratamos da arte, da habilidade de tornar algo poético. Uma pintura, uma música, uma cena de filme, um espetáculo de dança, uma obra de arquitetura também podem ser poéticos. Apesar da distinção, há pessoas que afirmam ler ‘poesia’,

como se o termo fosse sinônimo de ‘poemas’ (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.22)

Ao longo do trabalho, como gênero textual lido e produzido pelos alunos, optei pelo termo poema, até porque entendo que poema é o gênero, já poesia é a técnica de fazer poema; o que quer dizer que a poesia está no poema, assim como também está em outras manifestações artísticas. Há poesia em tudo. Como diz Elias José em seu poema “- é só abrir os olhos e ver -” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.34).

Volto, neste momento, ao passeio pela história dos gêneros uma vez que retornarei ao poema ao longo do trabalho com este na escola.

Moisés (1989), para estabelecer diferenças entre uma concepção clássica versus uma concepção moderna sobre os gêneros, dialoga com René Wellek e Austin Warren os quais esclarecem que:

[...] ‘todo aquele que se interesse pela teoria dos gêneros deve cuidar de não confundir as diferenças distintivas entre a teoria clássica e a moderna. A teoria clássica é normativa e preceptiva, (...) não só crê que um gênero difere de outro em natureza e em hierarquia, como também que devem mante-se separados. Tal é a famosa doutrina da pureza do gênero, do *genre tranche*’ (apud MOISÉS, 1989, p.55).

Já para a moderna teoria dos gêneros, Wellek e Warren esclarecem que esta “é manifestadamente descritiva. Não limita o número de possíveis gêneros nem dita regras aos autores. Supõe que os gêneros tradicionais podem mesclar-se e produzir um novo gênero (como a tragicomédia)”. (apud MOISÉS, 1989, p.55)

Além de chamar a atenção para a distinção de conceitos de gênero em concepção tradicional, até meados do século XVIII, e uma concepção moderna, posterior ao Romantismo, uma explicação etimológica para gênero é apontada por Moisés (1989):

[...] *gênero*: vem do Latim Vulgar *generu-*, acusativo de *generus* pelo Latim Clássico *genus*. E significa ‘família’, ‘raça’, agrupamento de indivíduos ou seres portadores de características comuns. [...]. Em Literatura, designa família de obras dotadas de atributos iguais ou semelhantes. E do mesmo modo que na história natural, o gênero divide-se em espécies, e estas em subespécies a que se pode dar o nome de fôrmas. (MOISÉS, 1989, p.57).

O autor também comenta que a confusão conceitual sempre existiu entre gênero, espécie e fôrma, e embora afirme que a partir de meados do século XVIII,

essa confusão não se justifique mais, acrescenta: “Apesar de os gêneros terem voltado a interessar um largo círculo de estudiosos, persiste a babel terminológica entre ‘gênero’, ‘espécie’ e ‘fôrma’”. (1989, p.57). O autor aponta como “razão do emaranhado conceptual” (1989, p.58) o fato de “insistir-se em focalizar a questão do ângulo estritamente formal” (1989, p.58). E sumariza:

Torna a circular a questão dos gêneros, mas as antigas dificuldades sobrevivem, agora aumentadas pela ênfase posta na análise linguística ou semiológica da problemática literária. Por isso, importa ter em mente que, ao estudar o problema dos gêneros, estamos igualmente considerando suas divisões em espécies e fôrmas, mas sempre levando em conta que estas, em vez de gênero, são subclassificações.” (MOISÉS, 1989, p.58)

Saindo de Massaud Moisés, passando para Marcuschi (2010), percebo a ênfase textual fora do aspecto formal, embora não se desconsidere a forma; assim, o conceito de gênero textual na atualidade baseia-se, eu diria *também*, em “aspectos sócio-comunicativos e funcionais” (MARCUSCHI, 2010. p. 22).

Baseando-me no que afirma Marcuschi:

[...] é bom salientar que embora os gêneros textuais não se caracterizem nem se definam por aspectos formais, sejam eles estruturais ou linguísticos, e sim por aspectos sócio-comunicativos e funcionais, isso não quer dizer que estejamos desprezando a forma. Pois é evidente [...] que em muitos casos são as formas que determinam o gênero e, em outros tantos serão as funções. Contudo, haverá casos em que será o próprio suporte ou o ambiente em que os textos aparecem que determinam o gênero presente. (MARCUSCHI, 2010. p. 22)

Para exemplificar, o autor explica que um “mesmo texto” pode ser do gênero artigo científico, em uma revista, ou artigo de divulgação científica, em um jornal diário, por exemplo; o autor também esclarece que

[...] podemos dizer que as expressões ‘mesmo texto’ e ‘mesmo gênero’ não são automaticamente equivalentes, desde que não estejam no mesmo suporte. Estes aspectos sugerem cautela quanto a considerar o predomínio de formas ou funções para a determinação e identificação de um gênero. (MARCUSCHI, 2010, p.22)

Percebo, na tentativa de se resolver a confusão conceitual sobre os gêneros - a princípio com a tríade dos gêneros lírico, épico e dramático - a ampliação do

conceito de gênero ao não se considerar o critério formal como único aceitável para a conceituação e classificação de gêneros. Mais adiante, o autor lembra que “O próprio Bakhtin (1997) indicava a ‘construção composicional’, ao lado do ‘conteúdo temático’ e do ‘estilo’ como as três características dos gêneros.” (MARCUSCHI, 2010, p. 34). Ainda assim, as dificuldades de conceituá-los e classificá-los persistem.

No entanto, vale ressaltar que ao considerar diferentes suportes, formas e funções dos textos para sua classificação, a inovação é a ideia de textos embricados na nova concepção de gêneros defendidas a partir de Bakhtin, para os quais se deve buscar apenas o nível de predomínio das formas ou funções para determiná-lo ou classificá-lo.

Se hoje não presenciamos mais a dificuldade em conceituar gênero, espécie e fôrma, há a confusão conceitual entre tipo de texto, gênero textual, domínio discursivo, texto e discurso, por exemplo. Para esclarecer tais conceitos, novamente recorro a Marcuschi (2010), que desenvolve uma postura teórica inserida nos “quadros da hipótese” sócio interativa da língua, contexto no qual os gêneros se revelam em ações sócio discursivas para agir sobre o mundo.

O autor esclarece ainda que “essa distinção [entre gêneros e tipos textuais] ⁹é fundamental em todo o trabalho com a produção e a compreensão textual”, motivo pelo qual os abordo neste trabalho. Nesse sentido, Marcuchi cita alguns autores de similar posição, como Douglas Biber (1988), John Swales (1990), Jean-Michael Adam (1990), Jean Paul Bronckart(1999). Assim a expressão *tipo textual* designa “uma espécie de construção teórica 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.” (MARCUSCHI, 2010, p. 23).

Para gêneros textuais, o autor define:

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:

⁹ Há diferentes vertentes que trabalham com gêneros, todas oriundas da perspectiva bakhtiniana, contudo utilizei neste trabalho a vertente dos gêneros textuais por ser a adotada pela OLP.

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, conversa espontânea, conferência, carta eletrônica, bate-papo por computador, aulas virtuais e assim por diante.” (MARCUSCHI, 2010, 23-24)

A expressão domínio discursivo é usada para:

[...] designar uma esfera ou instância de produção discursiva ou de atividade humana. Esses domínios não são textos nem discursos, mas propiciam o surgimento de discursos bastante específicos. Do ponto de vista dos domínios, falamos em discurso jurídico, discurso jornalístico, discurso religioso etc.” [...] [assim, os domínios discursivos] “Constituem práticas discursivas dentro das quais podemos identificar um conjunto de gêneros textuais que, às vezes lhe são próprios (em certos casos exclusivos) [para os quais o autor cita os gêneros *jaculatórias*, *novenas* e *ladainhas* como sendo exclusivos do discurso religioso] como práticas ou rotinas comunicativas institucionalizadas.” (MARCUSCHI, 2005, p.24/25).

Penso que dessas novas contribuições da linguística temos assim o discurso corrente de que, na escola, o estudante deve ser capaz de dominar ou ter acesso à maior variedade possível de gêneros textuais orais e escritos. No caso do gênero poema, como observo na OLP, se não o domínio, mas o contato com este gênero, uma vez que não é fácil a produção do poema.

Para esclarecer as diferenças entre texto e discurso, Marcuschi (2010, p 25) continua: “Embora haja muita discussão a esse respeito pode-se dizer que *texto* é uma entidade concreta realizada materialmente e corporificada em um gênero textual. *Discurso* é aquilo que um texto produz ao se manifestar em alguma instância discursiva.”

Mas o que tem a ver gêneros textuais e conceitos afins com as Olimpíadas? Marcuschi (2010, p. 38) responde: “A relevância maior de tratar os gêneros textuais acha-se particularmente situada no campo da Linguística Aplicada. De modo todo especial no ensino de língua, já que se ensina a produzir textos e não a produzir enunciados soltos”. Mas, infelizmente ainda

São poucos os casos de tratamento dos gêneros de maneira sistemática. Lentamente, surgem novas perspectivas e novas abordagens que incluem até mesmo aspectos da oralidade. Mas ainda não se tratam de modo sistemático os gêneros orais em geral. Apenas

alguns, de modo particular os mais formais, são lembrados em suas características básicas. (MASCUSCHI, 2010, p.38)

A afirmativa acima lembrou-me do trabalho realizado na Olimpíada, por ser uma proposta que traz o trabalho sistemático, através da sequência didática, para alguns gêneros, neste caso, o do poema. Além de que o trabalho com gêneros textuais, independente da adesão ou não à OLP, é conteúdo curricular que deve ser contemplado de acordo com os PCNs. “Enfim, vale repisar a ideia de que o trabalho com gêneros será uma forma de dar conta do ensino dentro de um dos vetores da proposta oficial dos Parâmetros Curriculares Nacionais que insistem nesta perspectiva.” (MASCUSCHI, 2010, p.38).

1.3 Os gêneros contemplados pela OLP

Ao longo do programa, foram mudados e ampliados os gêneros e as séries a serem trabalhados na OLP; para a versão 2016, a organização se dá em quatro categorias, sendo que cada uma delas acontece em dois anos escolares, a saber: Poema para o 5º e 6º anos do Ensino Fundamental; Memórias literárias para o 7º e 8º anos do Ensino Fundamental; Crônica para o 9º ano do Ensino Fundamental e 1º ano do Ensino Médio; e Artigo de opinião para o 2º e 3º anos do Ensino Médio.

1.3.1. O gênero poema na OLP

Para o trabalho com a Olimpíada de Língua Portuguesa – OLP, é necessário entender o que é a chamada sequência didática e de onde veio.

É uma proposta do grupo de Genebra e que, segundo Dolz e Schneuwly, representa “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito” e que tem como finalidade “ajudar o aluno a dominar melhor *um* gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação” (DOLZ; SCHNEUWLY, 2004, p.97).

Tendo como modelo a proposta acima, o programa da OLP apresenta 15 “Oficinas” para o ensino do gênero poema; estas resumidamente descritas, neste trabalho, no capítulo “Relato das oficinas”.

Para o trabalho com a OLP, lanço a pergunta: O que deve motivar o professor a aceitar e implementar a sequência didática das Olimpíadas para o gênero poema?

A esta pergunta trago uma resposta. Mas, antes que alguém pergunte qual é mesmo o caminho a ser trilhado para a proposta de formação que denominei de *Leitura e produção de textos: a contribuição da OLP para o ensino de língua portuguesa por meio do gênero poema no 6º ano do ensino fundamental*, digo que é o da OLP.

Isso mesmo. Vejo no programa uma oportunidade real de avanços em relação à formação do professor de Língua Portuguesa, embora haja críticas e observações apresentadas como forma de contribuição à proposta, que espero tenha mais adesão e continuidade, pois 2016 foi minha primeira experiência com o gênero poema na OLP.

Mesmo não tendo realizado a sequência didática da OLP tal qual foi apresentada (pelo fator tempo, e também pela opção que tem o professor de incluir ou excluir atividades à sequência proposta) decidi pela adesão, principalmente por ter como objetivo, no meu trabalho em sala de aula, avançar com a leitura e a escrita de textos de alunos.

Se além de alcançar esse objetivo, a proposta promete contribuir para a formação do professor, além de facilitar o trabalho diário com a apresentação de uma proposta de trabalho detalhada através da sequência didática, por que não aderir ao programa? .

Retomando estudos sobre as concepções de texto, é certo que cada texto desempenha funções diferentes, dependendo, por exemplo, do contexto e principalmente da intenção comunicativa do usuário da língua. Embora não conste o estudo de Literatura no ensino fundamental, há no ensino médio, onde percebo a dificuldade de exploração do texto poético por parte tanto dos alunos quanto por mim, pois "(...) para gostar de ler poesia, é preciso habituar-se ao contato com esse tipo de texto" (CITELLI; CHIAPPINI, 2012, p.8). Assim, parece necessário que se inicie a exploração do poema nas séries iniciais.

A realização do trabalho com a sequência didática da Olimpíada para o gênero poema, permitiu-me refletir sobre as contribuições do programa na formação do leitor/escritor de poemas no sexto ano.

Pela dificuldade de trabalhar com o texto literário, foi necessário aprofundar leituras acerca dos gêneros, em especial do poema. Vi na proposta da Olimpíada a oportunidade de execução desta tarefa. Assim, ao refletir sobre a proposta, muitos

questionamentos pertinentes à sua metodologia surgiram, os quais foram respondidos ao longo do desenvolvimento do trabalho.

Assim, se o professor da escola pública deve aderir ao programa, que seja da melhor forma possível, neste sentido justifica-se este trabalho com gêneros.

Por se tratar de um trabalho realizado com ênfase no gênero poema, a partir de agora limito-me teorizar especificamente acerca do poema que motivou as ações tanto na modalidade oral quanto escrita durante a realização da OLP.

1.3.2. Poema e oralidade na Olimpíada

Ao apontar caminhos para a reescrita do poema como forma de aprimorar o texto do aluno, Emílio Davi Sampaio¹⁰, na revista Na ponta do Lápis ao realizar um trabalho comparativo com seu poema “O lugar onde vivo e seus problemas” com o poema “Genocídio”, do poeta Emmanuel Marinho, aborda o gênero oral como possibilidade de melhora no desempenho da competência linguística e verbal como um todo, e observa:

[...] o poema ‘genocídio’ [...] contém forma e conteúdo adequados para se trabalhar com um gênero que durante muito tempo foi deixado de lado pela escola: o oral, este, no sentido de comunicação e expressão. Para que isso ocorra, é necessário que, aos poucos, se desenvolva a arte da declamação em sala de aula, isto é, que o aluno saiba ‘de cor’ o texto para transmiti-lo oralmente a outros colegas e pessoas. E não podemos nos esquecer de que a palavra ‘de cor’ é abreviatura de ‘de coração’. Sendo assim, deve-se, primeiro, permitir que o coração aceite o poema para depois enviá-lo ‘de coração para coração’. Por fim, certamente, essa atividade vai possibilitar ao aluno uma melhora no desempenho de sua competência linguística e verbal como um todo. (SAMPAIO, 2015 p. 11)

Em relação ao aspecto da produção de texto, reafirmo que as aulas de discussão oral servem para que o aluno exercite o direito de falar e de ser ouvido e ao fazê-lo amplia o conhecimento na interação, no ouvir as vozes dos outros e assim vai construindo o conhecimento para a produção escrita. É nessa relação de interação que se dá a passagem do oral para o escrito.

¹⁰Emílio Davi Sampaio é docente e pesquisador dos cursos de graduação e pós-graduação em Letras da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Membro da Rede de Ancoragem da Olimpíada de Língua Portuguesa Escrevendo o Futuro.

É assim que funciona a proposta da OLP, na qual as atividades de interação oral podem e devem ser exploradas pelo professor que precisa ter em mente o princípio de que o que facilita a escrita não são regras e nomenclaturas, mas o conteúdo, a experiência, o que a professora Irandé Antunes chama de “ter o que dizer [que é] condição prévia para o êxito da atividade de escrever” (Antunes, 2003, p.45).

São esses momentos de interação que serão lembrados pelos alunos e pela professora por muito tempo, inclusive ao escrever esta parte, recordo-me da intervenção com as rodas de conversa, que serão retomadas no relato da realização da proposta.

No aspecto da leitura, há a interação verbal na medida em que os textos produzidos passam pelas etapas da refacção e da leitura com e para o outro. Na escola onde há espaço para a leitura, para a recitação, para a discussão, para a troca de ideias e de saberes, com certeza haverá avanços na produção escrita, pois leitura e escrita são indissociáveis nesse processo, no qual só há as formas diferentes de desenvolver a competência discursiva dos alunos; nesse sentido, as aulas de português na perspectiva dos gêneros é a base da OLP, e o professor vai a cada nova etapa renovando, ampliando o seu fazer com inúmeros e incontáveis gêneros.

1.3.3 Leitura e oralidade: casamento sem divórcio em favor da leitura e da produção textual

A OLP não é uma sequência fechada como bem esclarecem os organizadores; é uma sequência, um recurso ao professor para desenvolver a habilidade da leitura e da escrita, mas está a serviço do professor, não o professor engessado a esta. Assim, cabe ao professor incluir ou excluir atividades, conforme as necessidades de cada turma. Nas aulas práticas, ao perceber que alguns alunos não estavam conseguindo mostrar em seus textos o lugar onde vivem, pensei em como intervir. O “ter o que escrever”, dito pela profa. Antunes, veio após as rodas de conversa. É nítida a diferença entre a primeira e a última produção como poderemos observar nas análises dos textos dos alunos que serão apresentados posteriormente nesta dissertação. O relato abaixo confirma a construção a partir da oralidade.

Um aluno que nem sempre produzia, que por alguma razão não gostava de fazer as atividades, disse-me ter esquecido sua produção em casa ao ser solicitado a apresentá-la. No entanto, ao perceber que seus colegas estavam lendo seus textos,

tocado pela leitura, pelos aplausos dos colegas e da professora, que a cada leitura tecia algum comentário motivador, um “muito bem”, “lindo”, “legal”, por exemplo, foi até mim e confessou ter mentido ao dizer que tinha feito o texto, disse que ia fazê-lo e perguntou se ainda poderia ler.

Não resistindo ao meu instinto punitivo, disse ao aluno que já tinha vistado os cadernos e que ele não deveria mentir e nem deixar de fazer as atividades. Não respondida sua pergunta, aliás muito clara, o pequeno perguntou novamente se ainda poderia fazer o texto. Recebendo um sim, correu para sua carteira onde, esquecido de toda aquela atividade (mas não esquecido do olhar da professora), escrevia, parava, pensava, voltava a escrever e depois de um tempo correu para a frente, anunciou-me que já havia escrito seu texto e perguntou se podia ler. Desta vez, sem nenhum comentário, permiti-lhe a leitura; afinal, mais que ele, talvez, eu precisava conhecer aquela produção.

De imediato, a vontade foi de esclarecer ao aluno que ele apenas havia copiado o que os outros colegas tinham dito durante a roda de conversa, quando discutiam e a professora escrevia no quadro. Era como se ele tivesse apenas transcrito para aquela folha de papel as anotações feitas em seu caderno. Mas, pensando na atitude do aluno, incentivei os aplausos e apenas comentei que, se ele tivesse feito o texto em casa, estaria bem melhor sua produção. Não comentei nada mais além disso, porque percebi no olhar daquela criança uma satisfação enorme com o que tinha acabado de produzir. Era como se seus olhos dissessem: “estou muito satisfeito com o meu texto, está muito bom”, e não: “Foi o que pude fazer”!

A experiência acima comprova que há situações na sala de aula para as quais não há receitas; inúmeras vezes vivenciamos situações para as quais temos que agir de imediato. Não dá para consultar um pedagogo a todo momento. É a formação e a intuição somadas aos anos de experiência que direcionam uma tomada de decisão no dia a dia da sala de aula.

Quando o problema é na escrita, a superação é mais fácil, basta criar situações nas quais o aluno se interesse em escrever (e isto a OLP proporciona); era o caso do aluno que era bastante participativo na oralidade, momento no qual eu percebia que era inteligente, mas lhe faltava motivação para realizar as atividades escritas. Talvez seja preguiça mesmo de escrever; mas sempre que há necessidade (e lembro), esclareço aos alunos que nem sempre fazemos só o que queremos. Já quando o problema é na oralidade, a situação é mais complicada, porque percebo que

não é fácil desinibir um aluno calado, há outros fatores envolvidos, que só a psicologia resolve; mesmo assim, faço o que está ao meu alcance para conseguir fazer com que um aluno tímido saia de seu casulo.

Lembro-me de um outro aluno meu “enjeitado”, que estava sempre calado, isolado dos demais alunos da turma; o pai o recomendou para mim com uns esclarecimentos de que ele tinha problemas. Esta informação é suficiente para, na maioria das vezes, o aluno ser visto como especial, diferente, incapaz ou de capacidade muitíssimo limitada. Fiz o contrário de tudo o que meu cérebro quisesse pensar em fazer para ver aquele garoto de forma diferente dos outros, embora a supervisora me confirmasse que ele tinha limitações, mas sem me fornecer nenhum diagnóstico escrito. Deu certo. Detalhe, este “deu certo”, não quer dizer que o aluno superou todas as necessidades e conseguiu chegar ao nível de conhecimento da turma; afinal, já seria pedir demais. Mas o fato de ter se declarado poeta para mim foi o momento de sua inclusão social na sala (irei nomeá-lo neste trabalho, por conta deste fato de “o nosso poeta”).

Esse aluno, na atividade oral de sondagem sobre quem gostava de poesia, já na primeira oficina, declarou gostar de ler e de produzir poemas. A partir daquele dia, primeiramente apresentava os textos de maneira muito tímida a mim; eu o elogiava e pedia que dividisse sua poesia com os amigos. Era como se aquele aluno precisasse sempre da minha aprovação acerca de seus escritos. No início, eu tentava ler seus textos, mas tinha dificuldades de entender sua letra; esclareci, e ele percebeu que seria mais fácil ele ler seu próprio texto, pois o esperado era que entendesse sua escrita. Assim, o aluno começou a se desinibir aos poucos e de vez em quando trazia um de seus textos e não apresentava mais problema em ter a coragem de ler para a turma (embora em tom baixo); e o melhor (repito, nem sempre é fácil de conseguir) é que o garoto começou a participar oralmente das atividades, tornou-se falante nas rodas de conversa e nos momentos de aula interativa

Aos poucos o aluno foi ganhando confiança em si pois sabia que a professora não permitiria que ninguém ousasse interromper a apresentação de sua produção com risos, chacotas ou conversas; a não ser que causasse humor, do que, lógico, espera-se uma boa gargalhada de todos. A princípio, o nosso garoto lia com uma insegurança nitidamente perceptível no seu modo de se expressar: voz baixa e o medo de estar falando algo a ser reprovado, ridicularizado talvez até pela professora e por alguns colegas, coisa que trabalhamos para que não seja permitido acontecer;

o que, infelizmente, acontece muito no meio social e os alunos transferem para a escola, o que ainda faz com que alunos como esse garoto se anulem das aulas. Digo isso pautada no que ouvi dos alunos: “não, professora, ele não faz nada, não. Ele não sabe ler, não!”. A atitude dos alunos denuncia que alguém permitiu que aqueles alunos sustentassem um julgamento equivocado sobre o nosso “enjeitado” (ex-enjeitado, ou “o nosso poeta”).

Após essas reflexões, passaremos a observar as habilidades relacionadas à leitura na escola.

1.3.4 As habilidades de leitura e seu processo de avaliação

Nesta discussão, aproveito para demonstrar minha satisfação ao encontrar profissionais que discutem suas próprias experiências em sala de aula, as quais podem servir de sustentação teórica para o meu fazer educativo de professora de língua materna, às vezes tido por mim como fora dos padrões de ensino exigidos do que percebo, por exemplo, nos exercícios dos livros didáticos e nas avaliações externas.

Diante das cobranças com relação ao bom desempenho dos alunos nas avaliações, penso que não pode ser prioridade da escola preparar os alunos para estas avaliações, muito menos na escola que tem como filosofia “Preparar o aluno para a vida”. Confesso estar mais tranquila por ter lido algo no qual posso me sustentar teoricamente para continuar realizando atividades que, por intuição, penso serem mais eficientes no desenvolvimento das habilidades de leitura do que treinar os alunos para responderem aos exames e /às avaliações (e não aceitar exames como avaliações, o que é bem diferente como esclarecem os autores), não que não o façamos, pelo menos era o que pensava, mas agora concordo com Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) que escreveram que se o aluno se tornar um leitor proficiente, estará preparado para qualquer avaliação, inclusive as do SAEB e do ENEM.

Assim enfatizam Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), após tecerem críticas às questões fechadas, em especial às que apresentam palavras como ‘exceto’, com ‘marque o que não é’ e com ‘todos são e só um que não’. (2017, p.145):

[...] perguntas desse tipo não demonstram as habilidades de leitura dos alunos e não os ajudam a se tornar leitores melhores. Questões desse tipo são comuns em concursos, cujo objetivo é eliminar

candidatos. E a função da escola não é preparar alunos para concursos, muito menos eliminar alunos no processo educativo! A função é torná-los leitores competentes. Se a escola conseguir fazer isso com êxito, pode ficar tranquila que seus alunos passarão em qualquer concurso que queiram!” (FERRAREZI JR e CARVALHO, 2017, p. 145).

A observação do professor pode ser um argumento para a eliminação dos simulados como forma de avaliação na escola nos quais muitos alunos não são bem sucedidos, e passam por uma pressão psicológica terrível com resultados nem sempre compensatórios.

Penso que se analisarmos o simulado como um medidor para nos alertar do porquê de os alunos não se saírem bem nestas avaliações, encontraremos as respostas. É simples, os objetivos dos simulados não são os reais objetivos da escola. Não podemos usar os mesmos mecanismos para alcançar objetivos diferentes, opostos até, como a inclusão (objetivo da escola) e a eliminação (objetivo do ENEM e dos concursos). É tentar servir a dois senhores ao mesmo tempo. Como bem dito na passagem bíblica, “Não se pode servir a dois senhores”.

Portanto, cabe à escola ter a clareza de que avaliação é um processo, diferente de simulados, ENEM e SAEBS que são exames. Exames são feitos para excluir, avaliação não. A escola deve avaliar para ajudar o aluno a ampliar seus horizontes, não excluí-los. A partir dessas distinções, que as tenho claras, graças às contribuições de Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), continuar medindo os alunos com simulados é, no mínimo, desconsiderar, de forma consciente, os objetivos da escola, que tem o compromisso real de educar para a cidadania, para a vida.

Teço estas críticas pautada na realidade da escola onde trabalho, cuja missão é “Formar através da educação, numa perspectiva evangélico-libertadora, pessoas solidárias, dinâmicas, comprometidas com a vida e com a transformação social.”; mas utiliza como ferramenta avaliativa o simulado, contradizendo o que está posto na sua missão.

Neste caso, temos que ter a clareza de que os exames não podem ser um meio de avaliação como vêm sendo considerados na escola onde trabalho, por exemplo, onde ouço comentários do tipo “vamos preparar os alunos porque o ENEM e a prova Brasil estão aí”. Parece que o foco e a prioridade estão nestes exames. Claro que não é de má fé que se age assim; mas por puro desconhecimento, ou falta de reflexão do que tais estratégias de ensino representam.

Penso que se tivéssemos bem definido o que significa exames e avaliações de fato, por exemplo, não estariam as escolas voltando sua preocupação, seu foco para os exames. Por isso considero relevante que a escola repense os simulados e a elaboração dos itens das questões fechadas com foco “no texto a ser lido e em seu conteúdo” (FERRAREZI JR e CARVALHO. 2017, p. 97) e não nas habilidades de leitura como esclarecem os autores. O Profletras me permitiu ampliar o conhecimento através da leitura de mundo.

Que exames, avaliações externas e simulados não devem ser o foco do ensino de Língua, e nem da escola, eu sempre desconfie; mas o porquê, passo a entender nesta etapa de leitura. Além disso, os esclarecimentos para se trabalhar com questões abertas e dar oportunidade para os alunos justificarem o porquê de suas interpretações durante a leitura de um texto é o caminho para quem quer, de fato, desenvolver as habilidades de leitura e assim formar leitores proficientes. Como bem nos lembram Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), não devemos esperar que o sistema estabeleça o estágio da leitura interpretativa para trabalhá-la com os alunos. Com certeza é nosso dever fazer isso, independente dos objetivos limitados do nosso sistema educacional.

A OLP, neste ponto, tem seus méritos, pois não apresenta questões fechadas; as atividades propostas priorizam de fato o trabalho com o texto; portanto, são bem-vindas atividades como o debate, a roda de conversa, a produção textual como um processo, pelo menos foi assim que realizei as tarefas sugeridas e acrescentadas. Muitas conversas, escutas, leituras. Bons momentos que ficaram para mim e para meus alunos.

Considero pertinentes as contribuições e reflexões feitas por Ferrarezi Jr e Carvalho; gostei mais ainda de saber que são pessoas como eu, que se basearam na prática de sala de aula, vendo o que dá certo e construindo seus conceitos, e não simples teóricos distantes da realidade de ser professor. Ao leitor é esclarecido que “este livro não é fruto de estudos doutorais: é fruto de duas vidas dedicadas ao ensino da língua materna neste país.” (FERRAREZI JR e CARVALHO, 2017, p. 195). Por isso concordo que não é falta de modéstia deles afirmarem que as contribuições são reais e eficazes, porque foram colocadas em prática ao longo de anos.

Para os conteudistas, a professora fala demais e perde muito tempo. Pode ser que sim, mas é criando e dando oportunidades para os alunos expressarem suas interpretações que podemos direcionar e ampliar sua capacidade de leitura; afinal,

para que serve o professor, a escola, se não para ampliar o horizonte do conhecimento dos alunos?

Penso que só com espaços para leitura e discussão oral é que passamos a construir o conhecimento juntos para quem quer ver seu aluno como sujeito e não mero expectador e receptor de conteúdos. Bom saber que não estou só com o meu fazer às vezes destoado do que se costuma fazer nas aulas de Português. Tenho percebido que não são poucos os professores formadores que percebem a existência de muitos professores em sala de aula que fazem a educação acontecer neste país com muita responsabilidade, compromisso e vontade de acertar.

Penso diferente de Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), que não acreditam na construção de uma escola ideal em que o sistema forme o aluno de fato reflexivo. Eu acredito que é possível mudar o sistema, desde que haja muito empenho e responsabilidade de nossos representantes políticos, assessorados por pessoas que conheçam a realidade precária do ensino em todos os lugares do Brasil, inclusive no interior da Amazônia.

Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) acreditam que a mudança é possível, mas depende da atuação do professor, ou seja, ela se fará de baixo para cima, já que o sistema não tem dado conta ou se interessado, de fato, por mudanças significativas na educação. Em relação às mudanças possíveis, ditas por esses dois professores, concordo e acredito plenamente nesta possibilidade, por isso estou e sou professora de escola pública com toda a satisfação que um professor pode ter. Assim afirmam Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), ao se referirem à leitura e seus processos de ensino na escola atual, na qual “o bom aluno(...) é o que mantém silêncio na frente dos professores” (2017, p.193):

Mudar isso é coisa que uma andorinha só não faz... como não acreditamos muito em mudanças estruturais a partir de secretarias estaduais e municipais de educação e, muito menos, a partir do MEC, cremos que é preciso que o conjunto de professores de um estabelecimento tenha sua visão do valor da leitura profundamente transformada, modificando e fortalecendo suas convicções sobre o real valor educativo inerente ao ato de ler tomado como autossuficiente, para que alguma mudança real ocorra em relação a isso nesse estabelecimento. É um trabalho de formiguinha... Um diretor – ou diretora – imbuído de fortes convicções sobre a importância da leitura pode fazer milagre em relação a isso em sua escola. Basta que o PPP da escola inclua isso com uma atividade regular e sistemática. Permitindo que ler seja, por si só e sem cobranças posteriores, parte do currículo regular da escola. Criam-se

tempo e condições para a leitura. Ler se torna um privilégio e deixa de ser um mau agouro. Os professores mudam, os alunos mudam, a escola muda para melhor.” (FERRAREZI JR e CARVALHO, 2017, p. 193-194).

Dialogando com Paixão (2016), em suas considerações finais, expostas em sua dissertação de mestrado, também sobre a OLP e o ensino-aprendizado a partir dos gêneros textuais (2016, p.93), percebo a relevância que tem a OLP como uma alternativa de ensino para alguns professores que estão na sala de aula e não menosprezamos o programa, embora tenhamos nossos posicionamentos críticos em relação à sua didatização.

Reconheço ter ampliado o conhecimento reflexivo sobre a OLP, mas afirmo: O professor, ou qualquer pessoa, só terá autoridade para tecer críticas ao programa, após conhecê-lo, em especial nós, professores de sala de aula, neste momento da história em que precisamos decidir pela adesão ou não ao programa. Conhecer e criticar a didatização é tarefa, sem modéstia, do professor que parou e leu, como orienta o próprio material, todas as sequências a serem seguidas. Por oportunizar ao professor a autonomia de modificá-la, daí vem a minha defesa em favor do programa.

Para esclarecer a afirmativa acima, convoco Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) novamente, pois se trata também de professores formadores que falam com autoridade da sala de aula e atualmente por acompanharem o fazer pedagógico de professores espalhados por diversos estados do Brasil por onde costumam palestrar e ministrar cursos de formação para os professores.

Graças ao Profletras, consigo tempo para estudar, diga-se de passagem, estudar é difícil e exige sacrifícios e disciplina, como tantas vezes repetiu o professor Britto em suas aulas e isso ressoa em meus ouvidos vez ou outra, quando me vejo “perdendo o foco” do compromisso de estudante neste momento da minha vida. Aliás, a tarefa se torna ainda mais difícil para o professor que chegou ao estágio de reconhecer que a vida não é só trabalho.

Antes que ressoe uma crítica de Britto, “não interessa sua vida pessoal na dissertação por ser um trabalho de cunho científico para o qual é preciso comprovação e sustentação teórica,”¹¹ afirmo que antes de mais nada professor é gente e gosto de repetir um chavão muito conhecido “Não se dá o que não se tem!”. Isso, a meu ver, é

¹¹ Observação oral feita pelo professor dr. Luiz Percival Leme Britto na banca de qualificação deste trabalho.

critério de esbanjar a felicidade de viver e realizar com prazer e com competência as tarefas inclusive de ser professor ou de ser aquele profissional que você sente prazer em ser atendido por ele. Isso é o suficiente para defender e sustentar a minha filosofia de vida. Aliás, falta proporcionar isso aos professores. Quando os professores tiverem a oportunidade que estou tendo de trabalhar para viver e não viver para o trabalho, muito mais fácil e produtivo se tornará o seu desempenho profissional. Por quê? Porque ele terá condições, principalmente psicológicas de estudar, de ler e, conseqüentemente, de ensinar leitura aos alunos com seu exemplo.¹²

Após este longo parêntese, volto ao diálogo com Paixão (2016), agora com a participação de Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) que contribuíram para um olhar crítico voltado para a OLP, pois quando peguei como base de ensino a proposta da OLP e a realizei, claro que com adaptações, só me vieram elogios ao programa. Após leituras, fui percebendo, na verdade, adquirindo conhecimento sistematizado e escrito para sustentar as minhas críticas àquilo que eu não entendia porque não estava certo, mas não conseguia entender claramente o motivo, a ponto de ter segurança para tecer críticas em uma dissertação. Quanto às observações feitas por Paixão (2016), e também que representam as minhas inquietudes, no que se refere ao ensino através dos gêneros, posso afirmar que a culpa não é nossa de o ensino não estar dando certo. A culpa não é nossa de ano após ano os estudantes brasileiros não se saírem bem nos exames; pelo menos não é culpa de professores como eu, Paixão e tantos outros que fazem a educação com responsabilidade e compromisso.

Trago essa discussão para dialogar com Paixão (2016), ao afirmar que embora a OLP seja um programa pensado para o trabalho com gêneros, tem um lado muito negativo: o concurso que acaba sendo um treino para que o aluno, ao final determinado, apresente um texto a ser avaliado por uma banca julgadora e, dependendo desse “julgamento”, ser premiado. A pergunta é: como eu posso me apropriar de um programa a favor do desenvolvimento da habilidade de leitura e produção de texto, na perspectiva dos gêneros textuais, e ao mesmo tempo incentivar a competição para um concurso extremamente seletista, para o qual alunos do país inteiro têm a oportunidade de participar, mas apenas um por categoria será o

¹² Vários relatos, inclusive recentes, comprovam que quem se dedica a estudar pode sofrer de doenças mentais, surtar e até cometer suicídio; isso sem falar na vida social que fica para depois. Esquecemos, às vezes, que o ser humano é um ser social.

contemplado? Eu, seguramente, respondo agora nesta fase de leitura: É impossível! Lembremos da expressão “Não se pode servir a Deus e ao diabo ao mesmo tempo!”.

Abandonar o programa é a solução? Não, até porque a OLP não é só o concurso que se dá nos anos pares, tem uma boa base de formação que serve, no mínimo, para refletirmos sobre a real proposta do programa. Por que ele tem essa falha inaceitável da competição? Repito, inaceitável quando se pensa em educação para a vida, e uma educação inclusiva, essa mesma educação amplamente divulgada pelos programas do Governo Federal. Mas antes que eu esqueça, chegar a esse nível de leitura requer leitura e formação para o professor. Daí já começam as falhas na educação brasileira, à qual poucos professores têm acesso ao mestrado, ainda que tardiamente, como eu.

Por falar nisso, quando digo que a culpa não é nossa, lembro-me também das condições de realização do ensino-aprendizado em muitos lugares no Brasil, onde o espaço das aulas se realiza em condições, no mínimo, inapropriadas. A estes espaços, Ferrarezi Jr. e Carvalho (2017) dizem que “(...) no Brasil, nos acostumamos a chamar chiqueiros, galinheiros e currais de ‘escola’. Escombros, prédios velhos e sem estrutura são também ‘escolas’. Temos escolas(...) que envergonhariam qualquer nação séria no mundo” (2017, p.61). O professor tem que fazer milagres para dar conta de um ensino não capenga em condições tão desfavoráveis; caso contrário, fica a ideia de que o que vier como resultado de uma situação dessas é lucro. Seria o se acostumar com o feio, conforme assinala Britto¹³.

Por que apesar de eu, Paixão (2016), e tantos outros realizarmos com prazer e com compromisso nosso trabalho de educar, e ainda assim o Brasil aparece com mau desempenho nas avaliações internas e externas? Simples: estamos tentando fazer o impossível, servir a Deus e ao diabo, e só teremos consciência desse fato através da leitura.

Ferrarezi Jr e Carvalho (2017) nos lembram que há, segundo eles, duas formas de alargarmos o conhecimento. Uma são as viagens reais que fazemos, porém

¹³ O professor Britto ao palestrar na semana pedagógica, já citada, na escola São José, observa a visão muito bonita e aconchegante da escola e esclarece que as escolas deveriam ser todas assim e que não devemos nos acostumar com o feio. No plano metafórico, esclarece que essa concepção também se aplica à situação de acomodação com os resultados não satisfatório dos alunos, e enfatiza que não devemos nos acostumar ¹³ O professor Britto ao palestrar na semana pedagógica, já citada, na escola São José, observa a visão muito bonita e aconchegante da escola e esclarece que as escolas deveriam ser todas assim e que não devemos nos acostumar com o feio. No plano metafórico, esclarece que essa concepção também se aplica à situação de acomodação com os resultados não satisfatório dos alunos, e enfatiza que não devemos nos acostumar com isso, que ele considera feio na educação.

são caras; portanto, poucos poderão realizá-las; a outra é através dos livros, da leitura. No nosso caso, não tão baratos também devido à distância geográfica dos grandes centros culturais, das livrarias, etc., o que aumenta o custo do produto. O bom é que Ferrarezi Jr e Carvalho trazem para a escola, e não só para o professor de Português, a responsabilidade de ensinar a ler; assim como já ouvi Britto tecer os mesmos comentários de que o meu fazer não pode ser um fazer sozinho, não é fazer o que eu quero. Tem que ser um fazer coletivo.

É por não fazer parte do sistema educacional como política pública o compromisso de formar o leitor proficiente que eu, Paixão (2016) e tantos outros somos “pequenas andorinhas”, porque esse desejo de fazer do aluno um leitor proficiente tem que fazer parte do todo. É por isso que Paixão percebe as falhas no programa da OLP, porque o foco das escolas, a nível de sistema, ainda não representa tal objetivo.

Segundo Ferrarezi Jr e Carvalho (2017), combater o analfabetismo tem sido o foco da escola brasileira nos últimos 30 anos e o nível básico de leitura já seria suficiente para isso.

Para formar o leitor proficiente, temos que dar oportunidade ao professor de formar leitores, mas o professor precisa ter alcançado o nível de consciência e da importância de seu trabalho. O pior assassinato é o de anulação de um ser humano.

Que sejamos professores que semeiam vida e esperança em nossas salas, com os alunos sob nossa responsabilidade. É essa a essência do ser humano: Servir... servir... e servir... mas servir com excelência. Estamos em busca, em constante busca de renovação para desenvolver nos alunos os níveis mais elevados de leitura. Porém, somente quando estes forem os reais objetivos do nosso sistema educacional, inclusive cristalizado na legalidade, é que as andorinhas se reunirão, como o fazem através da OLP. O programa existe, é abrangente; não constitui apenas uma ação isolada de muito boa vontade e certos “milagres” de algumas escolas.

No entanto, quando se trata de leitura a nível de sistema e das bibliotecas escolares, Ferrarezi Jr e Carvalho denunciam um modelo “eficientemente silenciador e destruidor de horizontes” (2017, p. 57) e esclarecem os reais motivos de um sistema educacional voltado para os números:

Envolvidos com excesso de conteúdos técnicos e pressionados por constantes avaliações externas, professores e alunos não têm tempo

para sentir falta das bibliotecas escolares, do que dentro delas deveria haver nem do que nelas um dia se fez. A escola esqueceu seu papel formador – um dia encarnado simbolicamente na pessoa do (a) professor(a) com um livro nas mãos -, abriu mão de suas bibliotecas e tem se contentado em ser um local de treinamento de crianças que devem se dar bem na Provinha Brasil e no Enem. Em que nos transformamos?” (FERRAREZI e CARVALHO, 2017, p. 57).

É imperativa, para muitos de nós professores, a constatação de que está mais do que na hora de o foco do ensino ser a formação libertadora defendida por Paulo Freire; para que isso aconteça, são necessárias mudanças radicais no sistema educacional; priorizar a leitura e a formação do professor, por exemplo, já seria um bom começo. Pensando assim, uma graduação se torna insuficiente para o exercício da profissão de professor. Isso significa dizer que se a formação do professor for prioridade de fato e este tenha condições de ter uma boa e continuada formação que garanta o avanço nos estudos, como mestrado, doutorado e estudos de pesquisa vinculados à universidade não haverá a necessidade da implantação de programas sazonais, como a OLP, que embora tenham sua contribuição ao ensino inegável, também são pautados em uma disputa, o que reforça a ideia do capitalismo de um ser melhor e os outros piores. Trago essa discussão pensando nas falas de alguns professores que não consideraram justa a escolha dos textos em suas escolas.

Também entendo que premiar um único professor e um único aluno, por categoria de produção textual, não representa avanços na qualidade do ensino da leitura e da escrita, muito menos em se tratando de escolas públicas onde o nível de aprendizado é muito variado, já que os alunos também provêm de variados segmentos e condições sociais.

Como ponto positivo do programa, avalio que o processo realizado durante as oficinas, esse sim, merece ajustes e continuidade para que o ensino da leitura e da escrita seja, de fato, efetivado em nível nacional e contribua para o combate ao iletrismo numa linguagem mais coletiva, onde os professores podem trocar experiências, cada um contribuindo com as peculiaridades de sua região e assim se concretizar o trabalho de formiguinhas na coletividade.

Os recursos disponíveis no site da OLP, por exemplo, embora não estejam em todas as escolas ainda, são atividades que podem ajudar bastante neste trabalho de divulgação e de troca de experiências.

Enquanto os almejados avanços na educação acontecem, faço a minha parte e me aproprio do que melhor a OLP tem a oferecer que é o processo (a realização das atividades) para se chegar ao produto final (o texto, o poema) e comemorar com a leitura deste toda vez que um leitor deseje conhecê-lo.

2 O TRABALHO COM O POEMA

2.1 Por que trabalhar com o gênero poema no Ensino Fundamental?

Qual a função, ou utilidade do texto Literário, em especial do poema? Sobre este questionamento, aproveito para relatar aqui um fato interessante, que me fez refletir sobre a questão “para que ensinar poema?”

Fiz esta pergunta ao professor Percival Leme Britto, durante o intervalo de uma de suas aulas e recebi, após um breve pensamento seu, um simples “Pra nada!”. Deduzi que é isso mesmo, não se deve esperar nada do ensino de poema; em momentos posteriores, o professor esclarece que não se deve buscar sempre uma utilidade ou função em tudo. Assim, quando se lê um poema para a criança, o motivo pode ser simplesmente o da leitura, da apreciação do texto poético. Aliás, na proposta da Olimpíada, é esclarecido que o objetivo não é o de descobrir ou formar poetas, mas o de se desenvolver a habilidade da leitura e da escrita desse gênero da esfera literária.

2.2. Em que momento se deve despertar o interesse pelo poema?

A partir de que idade se ensina o gênero poema? Eu diria que a idade certa para o trabalho com o poema é desde antes de nascer, ainda no ventre quando a mãe canta ou pode recitar um pequeno poema que seja. Próximo a essa ideia, Gebara (2012) ao considerar que, pelo aspecto do lúdico, o poema é o brinquedo que “pode ou não ter sido elaborado tendo em vista a brincadeira” (Gebara, 2012, p.31), destaca que “a leitura estética da poesia é possível para todas as idades. Principalmente para as crianças.” (Gebara, 2012, p.34). Então, é bom que se diga: Poesia Sempre. Mais adiante afirma ainda que:

Somente quando a infância passa a ser valorizada como uma fase de aprendizagem para o futuro adulto é que se pode propor a literatura em prosa ou poesia para essa faixa etária. Ou seja, a constituição dos gêneros [fundamentados no conceito apresentado por Bakhtin], faz confluír fatores sociais e linguísticos que precisam ser aprendidos pelas pessoas em sociedade. Possivelmente se considerava, no passado, que esses fatores estivessem contemplados pela adoção da leitura estética como forma primordial de leitura na esfera literária-poesia. (GEBARA, 2012, p.168)

Ora, a idade não é determinada, mas é citada a fase infância; portanto, desde criança. Se existem fatores a serem aprendidos, no espaço escola eles são ensinados pelo professor. A autora também observa que “em ambientes que não se possibilitam essa compreensão, como em alguns momentos na sala de aula, o que se observa com a transposição didática insipiente é a banalização de alguns gêneros, entre eles os da esfera literária.” (GEBARA, 2012, p.168)

A proposta da OLP comprova que a afirmação acima é pertinente. Através das oficinas que compõem a proposta, no sexto ano são explorados alguns aspectos deste gênero textual, considerados possíveis de serem compreendidos pela faixa etária como recursos sonoros (rima, ritmo), semânticos (conotação, denotação), a relação som e sentido na poesia; enfim, a “brincadeira com as palavras”, como bem define o poeta José Paulo Paes em seu poema “Convite” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2016, p.17).

Gebara (2012) nos chama a atenção em relação ao estudo desse gênero para crianças, quando afirma: “[...] acredito que a proposta por uma leitura estética, que tenha como elementos-chave o poema, como algo lúdico, como brinquedo, e a leitura como brincadeira, permaneça como válida, pois responde ao que constitui os gêneros poéticos” (GEBARA, 2012, p. 169)

Então é isso, há aspectos ensináveis do gênero poema? Sim, mas o mais importante para as crianças é apreciar o valor estético do poema e fazer uso das palavras numa brincadeira que, parafraseando Paes, quanto mais se usa, mais elas se renovam, diferente de um outro brinquedo qualquer, que se gasta, desgasta; as palavras não, estas estão sempre prontas para a brincadeira no jogo da recriação.

2.3 Por que o gênero poema tem sido mal explorado nas aulas do ensino fundamental? (Não se dá o que não tem: professor leitor x professor não leitor)

Diante da realidade atual da escola de Ensino Básico, que é a de o professor não ler sistematicamente para ampliar a sua formação, muitas das vezes justificada pela falta de tempo, uma possível explicação é a de que nós professores não estamos exercendo o direito de sermos leitores; não por preguiça, mas pelas condições a nós impostas. Trazendo discursos já ditos, explorar o texto literário não é tarefa fácil, mas

como os documentos oficiais registram a exploração dos textos literários, e por conta disso consta nos livros didáticos, quando o poema aparece é quase sempre explorado como pretexto para exercícios que não o estético. Dar ao texto literário, neste caso o poema, o lugar devido para sua leitura é a solução. Mas como estar interessado ou dispor de tempo para brincar com as palavras, para sair do mundo seco e limitado do real?

É um desafio para o professor que ele mesmo não vê como necessário sair da pressão do dia a dia, sobrecarregado, e ver poesia em tudo, na vida. Como ver poesia em um mundo que não a valoriza? E nem valoriza o professor? Essa pergunta fica a cargo de cada um refletir e encontrar sua própria resposta. O problema é que há que se resgatar o espaço para o poema como ele merece: o de ser recitado, e explorado na sua singularidade.

Vejo na OLP a oportunidade para esta tarefa, pois explorar o gênero poema para as crianças só tem sentido se for para a sua apreciação, para mergulhar no mundo da brincadeira com as palavras através da leitura, da audição com muita criatividade. No sentido literal, não se dá o que não se tem. No campo literário, o professor arranca muitas flores do asfalto porque um dia aprendeu a amar sua profissão.

Há sempre um motivo para o trabalho com o texto literário. Em Britto (2015), há uma passagem fabulosa sobre o direito de ler que considero extremamente reflexiva: “E se te interpelarem, quando te virem com um livro na mão, que isso não serve para nada, responde: É, eu leio por isso mesmo (...) e seria bom que todo mundo também pudesse fazer assim.” (p.59). Nesta passagem, vejo o ápice da leitura literária; afinal, a leitura literária tem um fim em si mesma; não deve ter valor utilitário. Por que razão uma criança ou um jovem deve se sentir motivado a ir a uma biblioteca e pegar um livro de literatura para ler se não for pelo simples fato de ler “Para nada”?

À escola cabe, também, proporcionar a aproximação do leitor com as obras literárias, a fomentar a fantasia, a inventividade e a percepção de mundos talvez nunca vividos na realidade, mas imaginados e vividos através da leitura literária para que o indivíduo, uma vez fora da escola, possa dirigir-se até uma livraria e incluir entre seus bens alguns livros que possam lhe proporcionar a leitura desinteressada. Seja de poema ou de qualquer outro gênero.

3. APLICANDO A PROPOSTA DA OLP

3.1. Os objetivos

Considerados “ambiciosos” por Dolz, três são os objetivos da OLP:

Primeiro, busca-se uma democratização dos usos da língua portuguesa, perseguindo reduzir o ‘iletrismo’ e o fracasso escolar. Segundo, procura-se contribuir para melhorar o ensino da leitura e da escrita, fornecendo aos professores material e ferramentas, como a sequência didática-proposta nos cadernos-, que tenho o prazer de apresentar. Terceiro, deseja-se contribuir direta e indiretamente para a formação docente [...] (Caderno do professor, 2014, p.9)

É importante ter em mente os objetivos que norteiam a proposta para entender que a sequência não se volta apenas ao aluno, mas como forma de direcionar o professor no passo a passo, o caderno é recheado de diálogos com o professor através de comentários e de conceitos que se julgam necessários ter em mente. Além disso, ao longo dos anos, há um visível acompanhamento, revisão e ampliação do material, como por exemplo a inclusão da família e da comunidade escolar, o que fez com que fosse ampliado o número de oficinas de 14 para 15, com a atividade de exposição dos poemas na escola, além da ampliação de embasamentos teóricos, como a inclusão de Vigotsky e outras referências bibliográficas. Tal comparação foi estabelecida com o caderno impresso de 2008 com o caderno digital (ou eletrônico) de 2016. Na última versão, por exemplo, foram acrescentadas sugestões de atividades e de endereços eletrônicos para o uso do dicionário analógico e de rima.

3.2 As atividades propostas para o trabalho com poema por meio da sequência didática: descrição da metodologia

Dada a necessidade de realização da Olimpíada já no início do ano, como etapa inicial foi realizada a proposta com os alunos do sexto ano A e B da Escola São José, escola da rede pública situada na zona rural do município de Santarém.

A segunda etapa que ocorreu concomitantemente foram, obviamente, as leituras feitas durante o curso do Profletras com uma atenção especial necessariamente a revisão bibliográfica, o que Britto insistentemente cobrava dos seus alunos. No meu caso, em especial acerca das concepções de língua e de seu

ensino no que se refere à leitura e à produção textual e do gênero poema. Pretendia ampliar o conhecimento sobre o trabalho com gêneros textuais, e posteriormente fazer delimitação ao que se refere ao trabalho com o gênero poema, com foco especial ao material disponibilizado pela equipe organizadora da Olimpíada de Língua Portuguesa para 2016.

Como motivação, havia o desejo de avançar na minha atuação enquanto professora de Língua Portuguesa, em especial no que diz respeito ao trabalho com o texto, especificamente do gênero poema, o que justificava e exigia a necessidade de leituras e releituras de forma planejada. A pesquisa participante era a que eu tinha em mente até as intervenções da banca de qualificação. Já durante a aplicação da proposta, fiz análise preliminar e apresentei alguns resultados de minhas observações para a banca examinadora, embora com pouca fundamentação teórica, como observara Britto. Mas a análise mais fundamentada veio bem depois quando me apropriando deste conhecimento de como fazê-lo, o fiz já nos últimos seis meses do curso; pois além de estar trabalhando, tive que buscar novas leituras que me encaminhassem para uma pesquisa qualitativa participante de caráter etnográfico.

Tendo a pesquisa aspectos etnográficos, senti a necessidade de esclarecimento do tipo de pesquisa etnográfica. Assim, foi necessária uma reorganização do trabalho escrito, canalizando-o para a pesquisa-ação, com características etnográficas, esta assim definida por Antônio Joaquim Severino:

A pesquisa etnográfica visa compreender, na sua cotidianidade, os processos do dia a dia em suas diversas modalidades, os modos de vida do indivíduo ou do grupo social. Faz um registro detalhado dos aspectos singulares da vida dos sujeitos observados em suas relações socioculturais. Trata-se de um mergulho no microssocial, olhado com uma lente de aumento. Aplica métodos e técnicas compatíveis com a abordagem qualitativa. Utiliza-se do método *etnográfico*, descritivo por excelência (SEVERINO, 2016, p.126)

Partindo do princípio de que cada texto desempenha funções diferentes dependendo, por exemplo, do contexto e principalmente da intenção comunicativa do usuário da língua, desenvolvi o seguinte tema problema: Por que e para que se deve ensinar poema na escola pública, especificamente no sexto ano? Como já mencionado na introdução, quanto aos objetivos, ao longo do trabalho, procurei encontrar possíveis respostas também a perguntas do tipo: no contexto atual, para que serve o ensino de poema, em especial na escola pública? Qual a utilidade, ou

função, do poema? Que elementos do poema devem ser ensinados no sexto ano de acordo com a proposta da Olimpíada? Por que dispensar tempo sistemático para o ensino deste gênero no sexto ano? Quais as contribuições da Olimpíada para o trabalho com poema? Ensina-se o fazer poético? Qual o melhor momento para se ensinar poema às crianças?

Parti do pressuposto de que dialogando com pesquisadores da linguagem, através de leituras, encontraria respostas a estes questionamentos e ao anseio de justificar o ensino do poema na escola pública, especificamente no sexto ano do ensino fundamental.

O corpus da pesquisa é composto dos 78 textos dos 42 alunos (23 da turma A e 19 da turma B), sendo 40 textos da primeira produção e 38 da versão final, dos quais selecionei 10 para análise, na perspectiva Bakhtiniana, atendendo aos critérios tanto relacionados ao conteúdo, às características do gênero poema, quanto aos relacionados à abordagem histórico-social do sujeito: o que e como diz o aluno sobre o seu lugar onde vive, no texto que escreve.

Além destes, apresento alguns fragmentos de 14 dos 37 textos de opinião produzidos pelos alunos, os quais não os tomo como objetos de análise, mas como um meio de demonstrar o olhar dos alunos sobre a implementação da proposta, e o que a OLP significou para eles; o que denominei nesta dissertação de “Olhar dos alunos sobre a OLP”.

Nestes textos, observei a percepção dos educandos sobre: as atividades realizadas na confecção dos cartazes, o reconhecimento do aprendido e do que falta aprender, o reconhecimento do aprendizado pelos pais, o conhecimento construído na coletividade, o empoematizando a escola, a empatia no relacionamento professor aluno, a crescente participação e gosto pelas aulas, as intervenções com vídeos, a gratidão em estar participando da OLP, e o a formação integral.

No tópico “Meu olhar sobre a OLP”, apresento uma mostra de 2 dos 37 trava-línguas produzidos pelos alunos como percepção da capacidade criativa deles ao produzirem textos com rima, mas atentando para o conteúdo, também. Apresento ainda uma quadrinha que, coletada por um aluno, foi motivação para o desenvolvimento da “arte da declamação” (SAMPAIO, 2015, p.11).

A relevância da pesquisa se deu pelo fato de que era preciso ter clareza dos argumentos que justificassem a necessidade de o professor de escola pública dispor de uma sequência didática que visasse o trabalho sistematizado com o poema durante

um bimestre. Esperava responder a estes questionamentos e assim finalizar a produção da dissertação. Mas a reflexão foi mais além com a gama de conhecimento ampliado através do tempo que estive no Profletras. A possibilidade que a mim foi dada pela banca de através de um trabalho reflexivo sobre o meu fazer pedagógico aflorar, fazer vir à tona a pesquisadora numa perspectiva mais subjetiva, permitiu-me ampliar a reflexão sobre a educação, o cenário da educação brasileira, o ensino de língua e a postura política que se exige do professor.

Assim, predomina, nesta dissertação, uma narrativa em primeira pessoa, com as exigências técnicas de que o gênero dissertação de mestrado exige, mas em forma de um relato das experiências e de algumas das minhas impressões sobre o trabalho com a sequência didática da OLP para o ensino, não só de poema, mas para o ensino de língua que me proponho a realizar.

Além de ter realizado a proposta da Olimpíada e ter feito as considerações finais sobre esta, foi feito um breve relato da experiência e impressões pessoais sobre o trabalho com a sequência didática para o ensino de poema.

Embora não conste Paulo Freire na bibliografia do caderno de poema da OLP, vejo este empenho em valorizar o social do sujeito quando o tema é “O lugar onde vivo”. O professor pode pensar em atividades para ampliar o conhecimento dos alunos sobre sua casa, seu bairro, sua escola, sua cidade, seu mundo. E neste mundo, em especial com o poema, vem o mundo interior, mundo carregado dos sentimentos do aluno; sentimentos profundos e diversos que o professor capta nas linhas escritas.

3.3 Caracterizando a escola, a professora e as turmas

Com a realização da sequência didática da Olimpíada para o gênero poema, tive a pretensão de refletir sobre as contribuições da Olimpíada de Língua Portuguesa na formação do leitor/escritor de poemas no sexto ano. Para tanto, a efetivação da proposta se deu com os alunos do 6º ano A e B da escola São José, entre os meses de abril a agosto de 2016. A referida escola é dirigida por freiras, mas presta serviço público na zona rural do município de Santarém-PA. Embora o período de realização das oficinas tenha encerrado em agosto de 2016, considero a realização total do projeto durante os dois anos de trabalho com este no Profletras por constituir esta dissertação. (2016 e 2017).

3.3.1 Caracterização sociopolítica da Escola São José

As informações seguintes se baseiam na demanda do ano de 2017, quando coletei esses dados, embora haja referência a outros anos.

A Escola, atualmente denominada de Escola de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio São José, é uma escola católica das SMIC (Irmãs Missionárias da Imaculada Conceição da mãe de Deus), e teve como fundadores Dom Amando e Madre Imaculada, em 10 de outubro de 1919. Antes essa escola era administrada apenas pela Congregação; depois passou a funcionar em regime de convênio com a Secretaria do Estado do Pará (Seduc) e Secretaria Municipal de Educação (Semed); e atualmente, a partir de 2015, com o término desses convênios, para dar continuidade às atividades educacionais, foi necessário fazer parceria novamente com a Seduc e a Semed, desta feita, com as duas secretarias se responsabilizando, de certa forma, pela manutenção do prédio da escola. Assim, a Congregação é mantenedora, mas os funcionários são mantidos pela Seduc, que passou a alocar o prédio em 2016, e pela Semed de Santarém.

Há poucos anos a escola foi tombada como “Patrimônio Histórico” e do lado esquerdo da entrada foi afixada uma placa com alguns dados históricos da escola onde se lê que em 20 de outubro de 1953 a escola obteve personalidade jurídica, e em 1961, iniciou a construção do prédio atual que passou por reforma com pouca modificação em sua estrutura.

Atualmente a escola atende no turno matutino e vespertino a um total de 308 alunos do Estado e 795 do município; um total de 1.103 alunos (um mil cento e três), da educação infantil ao ensino médio. A referida instituição está localizada na Rodovia Santarém Cuiabá, zona rural de Santarém-Pará, a 19 quilômetros da cidade; e é considerada referência em educação na educação santarena.

Após encerrado o regime de convênio, a escola tem como diretora geral da rede Smic e gestora municipal a senhora Maria Dinair Petronilo Marques e como gestora da rede Estadual a Senhora Maria Antônia Santos Cavalcante - assessoradas pela Irmã Maria da Cruz, pois a escola pertence à rede SMIC e é a primeira vez que não temos na direção da escola uma freira.

Considerada de médio porte, a escola atende aos seguintes níveis de Ensino: Educação infantil; Fundamental I (1º ao 5º ano); Fundamental II (5º ao 9º ano) e Ensino Médio (1º ao 3º ano). Na zona rural, é considerada escola do campo e atende a

comunidades dos três municípios (Belterra, Santarém e Mojuí), sendo que muitos alunos utilizam transporte escolar. Em 2016 eram 20 localidades atendidas com pouco mais de mil alunos; já em 2017 atendia a 22 localidades e um total de 1.103 alunos. As 22 comunidades eram: São José, Lavras, Cipoal, Tabocal, Boa Fé, Terra Preta, São Raimundo do Moju, Trevo, Moju do Belarmino, Cedro, Amapá, Nova Aliança, São Francisco da Volta Grande, Mojuí dos Pereiras, Morada Nova, Belterra Una II, Mojuí dos Campos, Santarém Amparo, Km 50 e Km 72¹⁴.

No entorno da escola há muitas árvores; um horto-florestal destinado à preservação e pesquisa escolar; espaço exclusivo para a educação infantil; um auditório que estava sendo ampliado e reformado; uma horta; um belíssimo e enorme jardim e uma passarela que une o prédio da escola aos espaços citados. No interior da escola há uma área coberta, casinhas de estudo, praça e muitos vasos de planta ao longo dos corredores, além de muitas plantas espalhadas na pracinha. Não há residências próximas à escola, apenas a chamada Casa de Acolhida onde moram as freiras, antigo orfanato São José e a casa paroquial onde mora o pároco da comunidade. O local é tranquilo, lindo, sem interferência sonora de carros. Aos finais de semana, a escola é cedida para encontros de reflexão e a quadra esportiva, todo fim de tarde, após a educação física dos alunos, é utilizada pelos jovens comunitários; um ponto negativo é que a quadra não é coberta e os alunos reclamam das atividades de educação física realizadas no sol quente.

A partir de 2014, a Escola São José passou a atender a uma clientela bem maior em relação aos anos anteriores por ter sido implementada a educação infantil. Com faixa etária entre 3 e 18 anos, atualmente, os alunos estão distribuídos em 35 turmas da educação infantil ao ensino fundamental, e em 9 turmas do ensino médio. Esse contingente de alunos está distribuído nos dois turnos, em 22 salas de aula, sendo 18 para ensino fundamental e médio e 4 para a educação infantil. O atendimento ao ensino médio ocorre em 9 salas mas apenas no turno matutino. Em média, as turmas concentram mais de 40 alunos, o que não ocorre no ensino fundamental, onde a média está entre 20 a 30 alunos.

Em 2016 havia uma turma sendo atendida na biblioteca, onde também funciona a sala de leitura; agora, a biblioteca não funcionou mais como sala de aula, mas é

¹⁴ Informações fornecidas na pauta de reunião com pais da escola no segundo bimestre de 2017.

onde estão sendo atendidos os alunos que participam do programa “Fórmula da Vitória”.

A escola dispõe de uma secretaria; uma diretoria (com banheiro); uma sala equipada eletronicamente, onde diariamente as aulas iniciam com o momento de oração transmitido a todas as dependências da escola pelo sistema de som; há banheiro dos professores, dos funcionários, dois blocos com banheiros (um bloco para os alunos e outro para as alunas), e ainda estão sendo construídos mais banheiros aos alunos; Consta ainda de sala dos professores; uma copa-cozinha; dois depósitos, um para armazenar a merenda e outro para ferramentas; uma cantina; uma loja de material escolar; uma sala de atendimento de Educação Especial; uma quadra poliesportiva; uma área coberta que serve de refeitório, onde também funciona como área de recreio, onde estão instalados dois bebedouros elétricos; dois laboratórios de informática prontos para serem utilizados; uma pracinha interna com casinhas onde os alunos se reúnem para fazer trabalhos ou conversar durante o recreio; separado há o espaço da Educação infantil com sala de leitura, área coberta para brincarem, bebedouro, banheiro infantil e um parquinho cercados por uma cerca baixa e colorida. Ainda em relação à infraestrutura, há, nas dependências do educandário, uma enorme cisterna para o armazenamento de água das chuvas utilizada para aguar as plantas e serviços gerais. Para consumo humano, a escola é abastecida pelo poço artesiano das Irmãs.

Um problema sério sempre foi a oscilação e a queda de energia elétrica na escola, que interfere no funcionamento normal das máquinas e no atendimento aos alunos que reclamam do calor, no verão; mas que a escola só dispõe de ventiladores, pois não suporta a implantação de muitas centrais de ar, que atualmente só tem três, sendo duas na biblioteca e uma na sala de atendimento especial. Com a alocação do prédio, a Congregação está providenciando os reparos necessários nas instalações elétricas.

Em relação aos recursos humanos, o quadro de docentes, técnicos e pessoal de apoio das redes Municipal e Estadual totalizavam, em 2017, 78 funcionários. Na última nota do IDEB a escola estava com a média acima do esperado, ficou com pontuação 54. Este ano, 2017, já superou a meta de aprovação que traçou. Em 2016, a meta era 95%.

A escola dispõe de equipamentos como: computador, DVD, televisão, Datashow, projetor de slide, máquina de Xerox, mimeógrafo e vários arquivos. A biblioteca da escola possui um numeroso acervo bibliográfico.

Em relação aos recursos pedagógicos, na escola há vários jogos e brinquedos educativos que ficam na sala dos técnicos e do atendimento especial a disposição dos professores.

Em relação aos aspectos pedagógicos, a escola dispõe de um Projeto Político Pedagógico – PPP disponível, na secretaria da escola e na sala do setor pedagógico, a todos os interessados e envolvidos com a escola.

As atividades escolares são realizadas periodicamente de acordo com o planejamento anual e todos desempenham bem suas funções em prol de um objetivo comum no qual os alunos são os principais beneficiados. As atividades pautam-se em valores como: respeito, cooperativismo, participação, excelência, criatividade, parceria e justiça. Agregado ao PPP há vários projetos; também são desenvolvidos os programas “Fórmula da Vitória”, “Novo Mais Educação” e “Jovem do Futuro”.

Há bimestralmente um eixo-temático para o qual é escolhido um conteúdo de tema transversal a ser explorado por todas as disciplinas. No que concerne ao aperfeiçoamento profissional dos professores, a rede SMIC ofertava cursos de capacitação e momentos de reflexão e compartilhamento de experiências da prática pedagógica. Há reuniões periódicas com os professores junto à equipe pedagógica, em especial do ensino fundamental menor, e reunião bimestral de pais com entrega de notas.

As metodologias adotadas pelos professores devem estar em consonância com a missão da escola que é “Formar através da excelência na educação, numa perspectiva evangélica libertadora, pessoas solidárias, dinâmicas, comprometidas com a vida e com a transformação da sociedade”.

Quanto à avaliação, 70% fica a critério dos professores, que utilizam trabalhos individuais e em grupo, avaliações escritas e orais e fichas de acompanhamento, por exemplo; mas há um acerto geral em que o peso da avaliação bimestral é 30 através de aplicação de um simulado realizado em um único dia com todas as turmas na escola.

A demanda da escola São José só aumenta. Caminha para uma escola de grande porte, pois atende mais de mil alunos, sendo que, em 2016, ano em que fora

realizada a pesquisa, a escola atendia a vinte e duas localidades e pouco mais de mil alunos.

Em 2015, quando a escola quase fechou as portas, atendia a dezoito comunidades e pouco mais de novecentos alunos. É importante esclarecer que a demanda só não é maior pela limitação de espaço físico. Paradoxalmente, a escola que propicia um ambiente muito bonito e agradável de se estar pelo zelo e arborização, também sofre com as adaptações de espaço onde reclamamos de salas quentes (algumas até divididas com PVC); ventiladores que só produzem um barulho estridente e quase nada de ventilação, como na sala do 6º ano A, onde, para realizarmos leitura é preferível desligar o único “besouro”¹⁵ existente; e falta de carteiras, por exemplo. Ainda, paradoxalmente, no São José, temos algumas salas climatizadas, como a biblioteca da escola e a sala de atendimento a alunos portadores de necessidades especiais, um cubículo adaptado, mas aconchegante, na medida do possível.

A congregação e a comunidade escolar estão fazendo o que podem para atender aos alunos que procuram atendimento na escola. O que se percebe em São José é o que se percebe em muitos lugares: consequências da alardeada campanha das últimas décadas em prol do analfabetismo zero; no entanto sem se pensar na estrutura das escolas já existentes e na construção de mais escolas para se fazer educação de qualidade.

Assim, gestores e professores tentam fazer seus milagres em meio a situações como esta e outras horríveis que serão apresentadas neste trabalho ainda.

Não tenho o propósito de ridicularizar a escola que considero lar e pela qual “arregaço as mangas” se preciso for, estou caracterizando o espaço onde atuo para que percebamos que detalhes aparentemente despercebidos fazem parte e interferem direta ou indiretamente no que almejamos e fazemos - o ensino de qualidade.

Atualmente a escola desenvolve três programas, um desse programas se desenvolve na biblioteca da escola e atende aos alunos do fundamental, inclusive alguns dos meus alunos no contraturno. E o pior, às vezes a atendente precisa fazer as duas coisas: atender ao público em geral e aos alunos dos programas e que necessitam de atendimento especial, ao mesmo tempo. E haja milagres, já que ela

¹⁵ Besouro é o nome que já atribuímos, eu e os alunos da turma, ao ventilador pelo barulho que produz. “Por favor, alguém desliga o besouro?!” é quase sempre ouvida esta solicitação, quando nem um aluno se adianta e desliga o ventilador para que possamos partilhar nossas leituras.

precisa catalogar e arrumar acervo e dar conta de atender ao público, sozinha. Aqui não cabe só tecer críticas ao atendimento na biblioteca. Assim como não cabe responsabilizar os alunos pelos “insucessos” deles, nem tão pouco se sentir satisfeita ao ver a insatisfação dos pequenos pelo não atendimento regular na biblioteca que eu, professora de língua que sou e amante dos livros, tenho o maior prazer em incentivá-los a frequentar o espaço, muito carinhosamente pensado e de um acervo muito bom, se comparado com a realidade de muitas escolas. A escola recebe livros muito bons do PNDE, além de algumas obras raras adquiridas através da ação sócio-cultural dos padres.

3.3.2 Caracterização da professora

A escola São José não representa para mim apenas um local de trabalho; há motivações afetivas para com o espaço. É a escola onde eu, meus irmãos, meus quatro filhos estudamos e onde estudam minhas duas netas.

Terminei o primeiro grau a partir da quarta série em São José; não fiz o segundo por optar pelo magistério na modalidade regular. Saí para estudar com a promessa, da então diretora irmã Márcia, que tão logo eu pudesse, assumiria uma vaga de professora, o que de fato aconteceu. Desde 94, quando iniciei a graduação estou professora na escola; atualmente, concursada pelas redes Municipal e Estadual.

São talvez esses laços construídos por longos anos que me motivam a lutar por melhorias para a escola como a implantação de projeto de leitura, o empenho em contribuir até mesmo financeiramente para a construção e permanente funcionamento da biblioteca, além da luta para que a escola não fechasse as portas diante da finalização do regime de convênio das escolas confessionais em 2014, ações estas que cito neste trabalho por considerá-las motivos de transformação e de mudanças sociais em prol do bem comum que se efetivam a partir do espaço escolar.

O fato é que a luta não é só minha, mas como fomos educados para o silêncio, é preciso que alguns quebrem esta cultura, e eu sou uma delas, que a cada conquista percebo o quanto a máxima “A união faz a força” é verdadeira. Além de ver a crença e a esperança por dias melhores reafirmada em alguns que passam a vivenciar o fato de que o estado democrático exige de nós uma postura política, como afirma Paulo Freire e tantos outros. Se não podemos resolver todos os problemas sociais, e nem é esse o nosso papel de professor, podemos pensar e agir juntos para resolver, com

honestidade e justiça, os problemas que afetam diretamente a vida da escola, e quando falo de escola, estou pensando nas vinte e duas localidades atendidas atualmente nas dependências da escola São José.

Para mim, o ensino de qualidade é aquele no qual o professor é o mediador para que o aluno amplie seu conhecimento, seu aprendizado. Ele, o aluno, é a peça fundamental do ato de educar; mas toda a comunidade escolar merece, precisa de melhores condições estruturais e físicas para a convivência mínima de quatro horas diárias na escola; digo mínima porque há indicações e tentativas de se ampliar a permanência na escola para o tempo integral, o que pode ser até interessante para as escolas públicas, se repensadas muitas questões inclusive, e principalmente a dos espaços. Digo isso por ver serem realizados projetos na escola que demandam espaço.

3.3.3. Caracterização das turmas

A turma do 6º A começou o ano com 23 alunos, sendo que dois saíram em junho, e em agosto entraram outros dois; assim a turma termina com o mesmo número de alunos, sendo composta por quinze meninas e oito meninos com faixa etária de 11 a 13 anos. Destes, dois são tidos como portadores de necessidades especiais.

O menino, que chegou em agosto, demonstrava problemas de relacionamento e disciplina, por várias vezes foi atendido pela equipe gestora para melhorar o relacionamento com os colegas que reclamavam de suas agressões físicas e xingamentos para com alguns, mas o garoto mexia com toda a turma, era o que eu ouvia dos alunos, que não estavam acostumados com tanta indisciplina, pois eram tranquilos e a turma tinha uma boa convivência, embora um deles, já fora da idade, às vezes causasse algum problema.

Esse aluno, na minha presença nunca causou problema algum, o problema se dava quando estavam fora dos olhos dos professores e fora da sala também. Dos dois especiais, num deles não consegui ver problema, com exceção de timidez, caso que comento no relato de uma das oficinas; mas o outro não respondia às atividades propostas e só realizava alguma tarefa quando a professora insistia que fizesse, dizendo: “quem terminar a tarefa pode ir para o recreio, mas só vão sair quando terminarem”. Porém, nos últimos meses, além de não fazer as tarefas, nem de leitura, nem de escrita, nem de oralidade, nada, o garoto começou a apresentar

comportamentos de agressividade para com os colegas e indisciplina, o que antes não fazia, pois embora não realizasse as atividades, ficava na carteira muito quieto.

O que recebi de resposta ao levar a mudança de comportamento do aluno ao conhecimento da assessoria pedagógica, foi que ele estava agressivo até com a mãe em casa porque não queria tomar os remédios. Eu não sabia o que fazer diante de uma situação como aquela e optei por não contrariá-lo; tentava conquistá-lo, mas o fato é que já para o final do ano, praticamente não fazia nada, mas o interessante é que manteve a assiduidade às aulas.

Com exceção de uma aluna que apresentava seríssimos problemas ao escrever, aliás ainda estou por entender a sua deficiência, a turma respondia às atividades propostas e aprendeu a regra do jogo: na aula da professora não se fica só copiando e resolvendo exercícios, mas se lê bastante, expõe-se ideias, ouve-se os colegas com respeito, discorda ou colabora com a ideia exposta, e também se faz as atividades propostas; nada de preguiça ou achar que vai fazer só o que quer, e muito menos continuar com apelidos, afinal, cada um tem um nome, falo dos apelidos porque observei certos tratamentos muito pejorativos.

Aos poucos a turma foi se adaptando, participando, falando e gostando das aulas. Dos dois alunos que chegaram, aquele que mexia com toda a turma, também apresentava sérios problemas na escrita, e não falo só de questões ortográficas, falo da capacidade de escrever um texto com ideias que possam ser compreendidas. O que posso dizer é que vi pequenos avanços da parte dele e muitos da parte dela, mas a comparação é injusta e me faz acreditar que o salto que a aluna deu foi resultado do trabalho realizado durante a OLP; afinal, ela percebia a necessidade de melhorar a escrita para expor seus textos no mural e estava conosco desde o início do ano enquanto que ele chegou em agosto, quando já estávamos finalizando toda aquela empolgação com a OLP.

Assim, considero aceitável o nível da turma porque não olho muito para o estágio em que o aluno se encontra no início do processo, mas para o nível que ele deve alcançar, embora alguns alunos vindos de outras escolas apresentem bem mais problemas, tanto na leitura quanto na escrita em comparação aos que já estudam na escola há algum tempo, o que é percebido por quase todos os professores que lidam com eles.

Isso não é regra, porque a aluna mencionada anteriormente, apesar de ser aluna da escola apresentava dificuldades tanto em sua participação oral quanto em

seus escritos, bem como compreensão, interpretação e organização das ideias. Por conta disso, essa aluna foi se retraindo em perceber que os colegas muitas vezes discordavam das suas interpretações. E isso para mim é muito sério. Passei a dar-lhe uma atenção especial, conversei com a mãe e me disse que quando ela se sentia pressionada, sua reação era “travar”, sugeri à mãe que procurasse ajuda para a criança, mas percebi que ela não considerava nada anormal com a menina. O que percebi foram poucos avanços na escrita e uma crescente retração em falar, a ponto de já baixar o tom de voz quando decidida em participar, como se quisesse que somente a professora a ouvisse.

Afinal, ela sabia que a professora não a reprovava, pois fico me policiando para não reprovar a contribuição de um aluno, prefiro induzi-lo à reflexão, mas em turmas de sexto ano, os alunos são muito impetuosos e às vezes não dá tempo de o professor impedir que eles falem. São muito rápidos, a solução é levá-los a refletir a partir do que fora dito, ensinar-lhes, por exemplo, que chamar o outro de “seu burro” é uma ofensa e que deve ser esquecido.

Já a turma do 6º B iniciou o ano com 24 alunos, sendo 13 meninos e 11 meninas com faixa etária entre 10 a 14 anos. A turma, no entanto, terminou com 19 alunos. Nas férias houve viagens dos pais e 3 dos 5 alunos se deslocaram. Um parou de estudar e outra não viajou, mas trocou de escola. Destes, também há dois alunos com necessidades especiais. Um tem acompanhamento da família, inclusive os pais ficam na escola enquanto ele e mais dois irmãos estudam; o outro é filho adotivo de uma mãe alcoólatra e de um pai que não sabe o que fazer com a situação.

O primeiro acompanhava, dentro de seu ritmo, as atividades na escola e, sinceramente, desempenhava melhor algumas atividades que muitos alunos sem limitações não o faziam. Já o segundo, não ficava na sala e recebia atendimento na salinha de atendimento especial. O que eu fazia era me certificar se realmente ele estava na sala com acompanhamento direto com a professora ou se estava perambulando pela escola.

O aluno deveria ficar na sala conosco, em algumas vezes, mas pouco ficava e quando isso acontecia, eu tentava integrá-lo às aulas adaptando atividades orais ou em forma de desenho, porque ele não escrevia, não por não querer, mas porque seu atraso mental não permitia. Descobrimos que ele era muito habilidoso com o celular; então, na sala de acompanhamento, a professora passou a explorar atividades em um tablet que o pai do garoto adquiriu para ele.

Em relação ao grau de desenvoltura da turma, apresentava mais dificuldades em acompanhar as atividades. Algumas alunas bem esforçadas, de família com condição boa financeiramente, mas eram poucas. Os dois alunos que saíram eram bons no sentido de aprendizado. Eram dois irmãos e um deles era o autor do texto concreto que aparece neste trabalho.

Lembro-me de balbucios, olhares entre umas meninas e um dos irmãos. Estavam na pré-adolescência e os namoricos já eram assuntos que não escapavam aos meus ouvidos e olhos quando, vez ou outra via um bilhetinho circulando. Também é nesta turma que percebo a tentativa de inclusão de alunos que costumavam não fazer tarefas, mas que por perceberem que não fazemos só o que queremos e, em certos momentos, sentirem a motivação pessoal de participar das atividades oral e de leitura, por exemplo, passaram a ensaiar suas produções escritas. Um deles até faz um recorte do que os outros apresentam em suas falas porque não alcançou o estágio de produzir por si só um texto. É que faltava-lhe conteúdo.

Havia ainda outro aluno com certa limitação, porém não diagnosticada, o que sei é que não acompanhava as atividades, mas demonstrava interesse em fazê-lo, mesmo com muitos problemas na escrita, problemas relacionados à capacidade de se expressar na escrita, o que não ocorria na fala. Um dia veio todo feliz da biblioteca me mostrar um trava-língua que achou com uso dos pares *pr*, *tr*, dentre outros. Demonstrei-lhe minha felicidade em ver que ele havia feito uma boa descoberta. Fiquei muito mais feliz em perceber que estava relacionando o assunto estudado ao que os livros apresentam. Creio que estava nascendo mais um leitor.

Apesar de haver muita diversidade dos alunos em relação ao domínio de habilidades e interesse natural pelos estudos, a relação da turma comigo era muito boa, com exceção do início até que entendessem que bagunça e falta de interesse não combinam com aprendizado na escola; houve necessidade de eu interferir várias vezes na questão de relacionamentos, uso de palavrões e apelidos. Uma aluna até lembra desses momentos na avaliação que faz das aulas e diz ter aprendido a respeitar os outros.

Sei que muitos desta turma aprenderam não só gostar de poemas, ler e escrever textos, mas muitos reprogramaram sua forma de se comportar e de se relacionar com os colegas de sala, e espero que tenham estendido para o convívio fora da escola, para seus lares, em especial; afinal, muitos dos alunos só reproduzem a forma grosseira que são tratados em casa. Ensino-lhes a serem modelos para

aqueles que não tiveram a oportunidade que eles estão tendo de se educar, de melhor se relacionar com os outros. Além de terem esperança, acreditarem na capacidade de aprender e aproveitarem o momento das aulas para aprender. Sinto-me muito útil quando percebo mudança de perspectiva para melhor em meus alunos. Implantar sonhos é tarefa do professor. Esse sentimento que me faz esquecer todas as mazelas do ser professor no cenário atual.

Aproveito para refletir que, a meu ver, a principal causa de problemas com alunos totalmente incapazes de aprender, mas com direitos legais de estar na escola em nome da socialização e da inclusão, é a discriminação que há com os diferentes. Não sei até que ponto é bom que um aluno sem condições de aprender em uma turma regular seja obrigado a estar em uma sala de aula por causa de uma bolsa família ou por qualquer outro recurso do governo, ou em nome de uma socialização. Digo isso porque a sala do 6º B, que possui um aluno incluso, quando da ausência do professor, transformava-se num lugar completamente anárquico, pois segundo os colegas, esse aluno especial batia e jogava água nos colegas, corria atrás de todos, em especial das meninas que gritavam escandalosamente. Foi o que ouvi certa vez ao entrar na sala muito barulhenta. Como ele era grande e forte, todos tinham medo dele e ele sabia disso. Eu não aceitei essa situação.

Avalio que é muito difícil para o professor lidar com casos de alunos que apresentam desequilíbrio mental, numa turma regular. Só quem passa por tais situações sabe o que isso significa.

4 RELATO DAS OFICINAS

Nesta dissertação não cabe relatar todas as ações, até pelo distanciamento em fazê-lo, pois por não estar acostumada em registrar diariamente as atividades e impressões sobre as aulas com tanto rigor, deixei escapar muito e registrei mais as atividades que não estavam propostas na OLP. Como já fora dito, houve muitas mudanças e síntese nas atividades propostas pela OLP para que pudesse ser apresentado, dentro do prazo previsto para o concurso, o produto final, que eram os poemas produzidos pelos alunos. Isso aconteceu porque, embora a OLP seja objeto de estudo desta dissertação, havia também o interesse em os alunos participarem do concurso em nível nacional; portanto, respeitar os prazos de entrega dos textos à banca examinadora da escola era necessário. Assim, do dia 27 de abril a 11 de agosto foi o tempo de realização das Oficinas.

Esclareço que toda ação realizada com poema após este período, denominei de período pós-olimpíada. Também optei em utilizar apenas as iniciais dos nomes dos alunos e a série para garantir um certo grau de não identificação dos educandos. Afinal, são menores com a predominância da faixa etária de 11 a 13 anos. Faço ainda a observação de que há transcrições de textos e de fragmentos de textos dos alunos nos quais foram mantidas as escritas originais, apresentando, assim, problemas ortográficos.

Oficina 1

Conteúdo: Memória de versos e mural de poemas

Objetivos:

Resgatar e valorizar a cultura da comunidade.

Avaliar e ampliar o repertório de poemas conhecidos pelos alunos.

Reconhecer os poemas em suas diversas formas.

ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.25.

A primeira oficina foi realizada no dia 27 de abril (6º B) e 28 (6º A). Foi o momento de ouvir os alunos responderem à pergunta “quem gosta de poesia?” Coincidentemente, 13 alunos levantaram a mão nas duas turmas.

Perguntei-lhes por que gostavam de ler poemas e os alunos justificaram (não dei conta de registrar todas as falas):

“Porque expressa sentimento, os textos [outros] não expressam nada.” V.B.A. 6º B

“Porque vem de dentro do coração.” R.A.K. 6º B

“Porque aprende palavras, rimas, quando a professora pede pra fazer já sabe.” J.V.A.A. 6º B

“Porque tem rima.” D.S.S. 6ºA (Este aluno se declarou poeta)

“Porque tem rima.” S.F.L. 6º B

“Porque expressa o sentimento de alguém.” N.U.P. 6º B

“Porque me deixa alegre.” G.C.P. 6º B (Este aluno declarou fazer poesia “mas analisa pessoa, situação, o dia.” em seus poemas.)

Foi muito interessante a atividade de ouvir dos alunos o que para eles é o poema. Um se declarou poeta D.S.S. no 6º A; e dois, um menino e uma menina, no 6º B, disseram fazer poemas. Após a conversa, inclusive com o esclarecimento de que para mulher tanto se pode usar o termo “poetisa” quanto “poeta” para designá-la, já que uma aluna se declarou poeta, os alunos escreveram e leram os poemas ou fragmentos que conseguiram lembrar naquele momento; e a segunda etapa iniciou com a tarefa levada para casa que consistia em coletar poemas com seus familiares e trazê-los para serem lidos e afixados no mural, junto aos que os alunos já haviam escrito.

Houve então, no segundo dia (28/04 6º B e 29 6º A), a realização das atividades das 2ª e 3ª etapas que consistiam em leitura dos textos trazidos pelos alunos e confecção do mural.

Acrescentei uma votação para o título do mural, então os alunos sugeriram e escolheram o nome. Assim, cada turma fez a sua escolha. “Asas da Poesia”, do 6º A e “Cantinho Poético” do 6º B.

Para a tarefa de casa, levaram quatro perguntas a serem feitas aos entrevistados, propostas na 2ª etapa da OLP:

- a) Você conhece poema?
- b) Você gosta de poema?
- c) Você sabe o nome de algum poeta?
- d) Peça que a pessoa escreva o poema para você ou dite.

Assim começou a brincadeira com muita quadrinha, parlenda, piada, fragmentos de letras de música, travogras, poemas curtos e longos, com rima e sem rima de diversos temas.

O interessante foi que alguns alunos lembraram desta tarefa no texto de avaliação realizado no dia 29 de junho, o que comprova que a atividade foi marcante para eles.

Comparando o material do caderno da Olimpíada de 2008 com o de 2014, percebi a mudança de metodologia nesta primeira oficina. No último, o professor volta o olhar para elementos específicos do gênero poema e já não são sugeridas atividades em grupo; fica subentendido o trabalho dirigido pelo professor. Mas realizamos em dupla a etapa de refação para que cada aluno melhorasse seu texto antes de o expor no mural. Os alunos, em dupla ou em grupo, a seu critério, liam os textos uns dos outros e realizavam as devidas modificações antes de colá-los no mural; mas não houve exigências ortográficas, apenas orientações para que escrevessem com atenção os textos; afinal, seriam expostos na sala e nos corredores da escola o que exige, de quem escreve, letra legível e um bom texto escrito.

De acordo com Moura¹⁶, “Leitura e escrita não são dissociáveis e temos que deixar os alunos escreverem.” (Profletras 09/05/16)

Não me preocupo muito com correções ortográficas, assim, pedi a opinião do professor sobre a tarefa e me respondeu que, no momento, a prioridade é a escrita e não detalhes relacionados à ortografia, por exemplo. O que é realmente importante é que os alunos falem e escrevam. Por concordar, oriento, mas não exijo com rigor, pois compete ao escritor perceber a importância da apresentação de um texto bem escrito.

Baseando-me nas respostas dadas por Moura às minhas inquietações diante do dilema da correção ou não da escrita dos alunos, neste primeiro momento, e sempre que oportuno, esclareci aos alunos que é normal ocorrerem alguns problemas na escrita porque estão aprendendo a escrever, e todos sabem, e devem tolerar, de uma turma de sexto ano, alguns probleminhas na escrita; mas, mesmo assim, era bom já aprenderem a revisar seus textos antes de torná-los públicos. Era o que faziam em pares ou em grupos. Esclareci-lhes ainda que a tolerância não seria a mesma à

¹⁶ Além de meu professor no Profletras, contribuiu na banca de qualificação e em muitos momentos que estivemos juntos. Estando na sala de aula e na universidade ao mesmo tempo, aproveitei para tirar dúvidas com os professores.

medida que as séries fossem avançando, mas se exercitassem com frequência a escrita, paulatinamente, iriam adquirir o domínio dessa modalidade.

Uso a comparação com a habilidade em andar de bicicleta, por exemplo, digo que ninguém nasce sabendo, mas se aprende. Escrever melhor também se aprende exercitando. Acho importante registrar esses comentários, realizados com os alunos, porque percebo que eles passam a aceitar o processo da escrita de forma mais natural e espontânea quando têm esclarecido o porquê, para que e para quem se está lendo ou escrevendo.

Além da motivação científica para o trabalho com poema, que é entender mais sobre este gênero, há a motivação pessoal que é o gosto pela poesia. Além disso, a temática da OLP é escrever sobre “O lugar onde vivo”. Portanto, sei que Santarém é terra de poetas e, mesmo que não estivesse sugerida na oficina, a atividade de o professor apresentar textos regionais aos alunos, eu não desperdiçaria a oportunidade de apresentar meu repertório de artistas santarenos aos alunos. Nesta oficina, reuni vários poemas da coletânea *Meu baú mcorongo*¹⁷, por exemplo, e textos de poetas atuais, porém desconhecidos, como Carlos Paiva, e disponibilizei aos alunos.

Uma aluna coletou de sua mãe um trecho de memória da canção Terra Querida¹⁸ então levei, em outro momento, o Cd e ouviram toda a letra. Gostei e eles gostaram da experiência. Usei meu conhecimento sobre o lugar e explorei oralmente a letra da música com eles.

Para uma atividade como esta, o professor deve explicar aos alunos o porquê do trabalho com aquele texto. Aprendi isso na prática, pois como se trata de uma música de ritmo lento e antigo, como caracterizam alguns alunos, é preciso explicar à turma que existem diferentes finalidades e ritmos, mas que a letra da canção é muito significativa e eles percebem e passam a apreciá-la à medida que o professor vai explorando sua temática e o contexto de produção. Nesta oficina, foi esclarecido aos alunos que Wilson Fonseca dizia ter dois amores: a esposa e seu torrão (sua terra Natal - Santarém), e quando distante delas, por motivos de viagens, cantava-as em suas canções. Conhecer esses detalhes favorece a receptividade da obra. Tenho visto

¹⁷ Trata-se de uma coletânea de 6 volumes publicada postumamente, a qual os textos foram literalmente retirados de um baú onde o autor, Wilson Fonseca, o maestro Isoca, guardava seus escritos. A coletânea foi lançada com a presença da Orquestra Filarmônica do Theatro da Paz, de Belém, em 17 de novembro de 2006 em cerimônia de lançamento na Casa da Cultura de Santarém.

¹⁸ Trata-se de uma das letras de música de Wilson Fonseca de tom saudosista sobre Santarém do Pará, sua cidade Natal.

isso acontecer todas as vezes que escolho explorar letras de música em ritmos e épocas diferentes das dos alunos. Esse é o papel da escola: ensinar o a mais, mesmo que partindo do já conhecido.

Na oficina seguinte, explorei um texto de Paiva sobre Monte Alegre. Muito rica a experiência para mim e para meus alunos, conforme será relatado na referida oficina.

Oficina 2

Conteúdo: O que faz um poema

Objetivo:

Conhecer e sistematizar informações sobre as características de um poema: versos, estrofes, ritmos, rimas, repetições.

ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.31

A segunda oficina fora realizada nos dias 05 e 06 de maio nas duas turmas. No dia 05, exploramos o poema “Convite”¹⁹ de Elias José, pois percebi que havia poucos poemas no mural do 6º A, mas explorei a atividade com as duas turmas. Copiei o poema no quadro e eles o escreveram em seus cadernos; também pedi que um aluno afixasse uma cópia no mural (uma em cada turma). Antes desse poema, iniciei a aula com a leitura do poema “Amazônia”, de Paiva²⁰. Em seguida, exploramos oralmente alguns aspectos semânticos de termos regionais como curumim, cunhatã, pororoca e mapinguari, e pedi que um aluno afixasse o poema no mural.

Naquela tarde, os alunos do 6º A gostaram tanto de ouvir a leitura do poema que bateram palmas quando terminei de ler. Percebi o encantamento deles com a leitura, até porque exige a música do silêncio²¹ para que pudessem ouvir e apreciar a leitura do poema. Aproveitei a boa recepção e explorei aspectos semânticos dos vocábulos curumim, cunhatã, pororoca e mapinguari. Um aluno fez questão de demonstrar conhecimento sobre este último, contando um caso.

¹⁹ O poema é apresentado ao professor na introdução do caderno (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p. 17).

²⁰ Poeta itaitubense e aluno do mestrado PROFLETRAS, na UFOPA.

²¹ Expressão usada por mim para exigir total silêncio quando da audição da leitura de um texto.

No sexto B, quando terminei de ler o poema, um aluno pediu que desse para ele a cópia e foi em minha direção para pegá-la; então, respondi-lhe que iria dar-lhe o texto para que o colasse no mural, assim, o texto seria de todos. O garoto pegou o texto foi, feliz da vida, realizar a tarefa.

Pensando sobre as contribuições dos textos regionais lidos e as atividades realizadas para a OLP, percebi que os alunos tinham uma visão muito distanciada do indígena; era como se não houvesse indígenas na Amazônia.

Considero que o ganho, a cada texto sendo trabalhado, não foi apenas a ampliação do conhecimento cultural local dos alunos, mas a satisfação deles em conhecer um pouco mais sobre a nossa cultura, pois ao mesmo tempo que eles demonstraram distanciamento em relação ao conteúdo dos textos, a cada texto explorado, percebi uma ampliação de conhecimento e o entusiasmo pela temática; ao perguntar dos termos cunhatã, curumim, na poesia de Paiva, foi visível o encantamento deles também com cada parte explorada.

Na análise do mural, proposta na OLP, eu, como coordenadora instigava os alunos a perceberem, nos textos afixados no mural, os elementos solicitados como tema, estrutura, repetições, regularidade ou não nos versos, dentre outros. Mas novamente os alunos mostraram-se empolgados com a exploração dos temas. Perceber a diversidade foi muito bom. Já foi uma prévia para o texto da etapa 2, que encerrava com uma sistematização das observações do grupo em relação ao conjunto de poemas lidos (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.36).

No 6º A, um aluno leu uma quadra afixada no mural; a quadrinha do passarinho tico-tico. Esta quadrinha foi tão bem-vinda que fez sucesso durante todo o ano na sala. Levei-a para a outra turma (6º B), mas foi incrível como a recepção, embora a apresentação tenha sido feita de forma empolgante e entusiasmada pela professora, não fora a mesma. Penso que o fato de no 6º A, o texto ter sido apresentado por um aluno, aproximou-o melhor dos colegas. Sem contar com a alegria da professora ao ouvi-la bem lida pelo aluno, que fez questão de enfatizar a leitura em alta voz.

Foi produtiva e dinâmica a atividade, muitos olhares sobre os diversos temas de poemas e fragmentos de diversos tamanhos que compunham o mural. Não foi possível a exploração dos elementos do poema com todos os textos, mas exploramos o conteúdo deles. Eu e os alunos aprendemos muito com a experiência; percebemos na prática o que é ressignificar, na poesia, o mundo, os sentimentos, as

particularidades. A atividade foi tão empolgante que, ao tocar a campainha alguns alunos sugeriram que eu pedisse o tempo da professora seguinte para que continuássemos apreciando os poemas; esclareci-os que infelizmente não seria possível, pois a outra turma estava me aguardando. Nos dias de hoje, o aluno solicitar que a aula continue, sugerir troca é, pode-se dizer, inacreditável, mas eu e meus alunos vivemos esta experiência.

Naquela noite revi e gostei dos combinados: ficou acertado nas duas turmas que, nos dias em que tivéssemos aula, seria lido, pelos alunos, um poema, a sua escolha, através do sistema de som da escola. Não faltou quem se dispusesse a realizar a leitura. Avaliando os propósitos da ação, concluí que a atividade, além de dar visibilidade ao trabalho realizado, era uma forma de desenvolver a leitura e oralidade dos meus pequenos.

Como já fora dito, foi o momento de observarmos, oralmente, alguns aspectos da poesia como dita o material. Além disso, fizemos alguns acertos: lancei a ideia de eles lerem poemas no som, para que não só a professora trouxesse e lesse poemas²². As duas turmas concordaram e então revezavam. Já houve candidatos para o início na próxima aula. Solicitei que se encarregassem de lembrar do compromisso. Também ficou concordado de que o texto lido seria exposto na sala e na escola; assim, aos poucos, fomos empoeimatizando a escola com poemas afixados pelas colunas e paredes do prédio.

A direção gostou, aprovou e parabenizou a ação. Passamos, então, em quase todas as aulas nas quais eu estava com eles, a realizar o momento da poesia pelo som; digo quase todos os dias, porque alguns alunos esqueceram de levar o texto e outros faltaram à aula. Como, nestes casos, não é possível improvisar, pois não se faz leitura de poema a ser ouvido por toda a escola sem exercício prévio, ficamos sem o momento da poesia em alguns dias, embora algumas alunas se dispusessem a fazê-lo de forma improvisada.

Eu aproveitava a oportunidade para refletir com os pequenos a necessidade que temos de assumir, com responsabilidade, os compromissos; afinal, não era uma atividade imposta a leitura de poema no som; no entanto, quem se dispusesse a realizá-la, no dia combinado era preciso assumir o compromisso firmado. Felizmente, considero poucas as incidências. Até porque, como alternativa para solucionar o

²² Comecei a ler no início e no final da aula poemas curtos ou quadras para que os alunos fossem se habituando com a presença da poesia no cotidiano.

problema, algumas alunas passaram a assumir a leitura, na falta ou desistência de outros. É que criaram um repertório de poemas, com leitura já ensaiada, para eventuais imprevistos. O interessante foi que partiu delas a ideia, e depois já havia até meninos se candidatando para realizar a tarefa. Vi até disputa entre eles para decidir quem iria realizar a leitura.

A segunda atividade proposta pela OLP foi realizada no dia 06 de maio em ambas as turmas. Por não dispor da coletânea aos alunos, escrevi o poema “Tem tudo a ver”, de Elias José, em dois grandes cartazes, um para cada sala; apresentei-o e o explorei com as turmas e os deixei afixados nas salas, além de ter reproduzido e distribuído uma cópia para cada aluno, pois uma das atividades previstas na sequência era perceber a distribuição gráfica no papel, o que os alunos não conseguiriam perceber no cartaz.

Interessante foi que, vez ou outra, eu e os alunos voltávamos a um trecho do poema; eu em especial voltei várias vezes à última estrofe e repetia:

A poesia
- é só abrir os olhos e ver –
tem tudo a ver
com tudo.

(ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.34)

Fomos, eu e os alunos, percebendo essa verdade nos fragmentos e poemas que se desenhavam no mural onde, instigados por mim, os alunos corriam e apontavam ou liam, de suas cadeiras, trechos de temas diversos.

Foi muito boa a experiência, gostei muito de ver os alunos entendendo, na prática, o significado profundo que tem a afirmativa de que através da poesia, da linguagem poética, podemos apresentar diferentes e diversos temas e mundos em variadas formas e tamanhos, dispondo de variados recursos do texto poético como as aliterações, as repetições, muito bem explorados por Elias José no seu texto. Perceber o paralelismo; a presença ou a ausência das rimas; a regularidade, ou não, na distribuição dos versos e na quantidade de estrofes; a liberdade para os versos brancos, compensados pelo peso temático, foi uma verdadeira aula de percepção dos elementos que estão disponíveis e que compõem um poema.

Repito, a exploração de conteúdo dos textos foi a que causou mais atração, creio que pela ênfase dada, por mim, a este aspecto. Além disso, avalio que a exploração de conteúdo e da intencionalidade do autor é bem interessante proposta

pela OLP em relação a este texto (caderno da OLP, 2014, p.35). A meu ver, foi uma escolha muito acertada deste metapoema para que o aluno perceba o propósito do texto literário, neste caso do poema. A atividade ampliou meu olhar para a exploração semântica dos textos poéticos.

Embora pareça muito breve, a sugestão de exploração do conteúdo na proposta da OLP, e muito mais enfatizado o cuidado com os aspectos gráficos do texto, o trabalho com o conteúdo foi mais demorado neste primeiro momento. Penso que se prender a detalhes como a disposição gráfica no papel, e a outros relacionados à forma do poema, pode ser útil, mas significativo mesmo, ao adentrarmos na construção do texto, é o que está sendo dito, entendendo que todo texto representa a voz, ou as vozes, de quem o tece.

A esse respeito, após ler Bakhtin (2017) concluo que através do texto se percebe e se aflora a cultura de um povo e que não há texto sem cultura, assim como não há texto totalmente preso ao seu tempo. E “Nesse encontro dialógico de duas culturas, elas não se fundem nem se confundem; cada uma mantém a sua unidade e a sua integridade aberta, mas elas se enriquecem mutuamente.” (BAKHTIN, 2017, p.19).

É o que acontece quando nos propomos a ler e interpretar um texto literário. Elias José tem o seu dito sobre o fazer poético eternizado em seu poema, mas este foi e será ressignificado cada vez que um professor com sua turma o explorar na OLP, ou em qualquer época quando qualquer leitor resolver lê-lo por puro prazer estético, por exemplo. Embasar os alunos para dizer seu mundo, o seu lugar, significa explorar também os ditos de outros em suas épocas. Perceber a porta aberta que é o poema para a manifestação desses ditos particulares e ao mesmo tempo universais, com a destreza de ultrapassar as muralhas do seu tempo e de sua época, é o que caracteriza um fazer verdadeiramente literário.

Oficina 3

Conteúdo: Primeiro ensaio

Objetivos:

Apresentar a situação de produção.

Escrever um primeiro poema para avaliar o conhecimento dos alunos.

Esta oficina foi realizada no dia 11 de maio em ambas as turmas.

ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.39

Como dito na oficina, é o momento do diagnóstico. Concordo que caracteriza uma atividade muito importante para a percepção do que precisa ser explorado, pois foi a partir do primeiro texto que surgiu a necessidade de intervenções para ajudar os alunos a ampliarem o olhar sobre o seu lugar.

Não tenho o que escrever além de dizer que realizei as atividades propostas no caderno (2014, p.40), no dia 11 de maio, tentando fazer com que os alunos aceitassem a produção da forma mais natural possível; afinal, via de regra, todos somos muito bons na oralidade, mas na escrita poucos o fazem sem aquela sensação de obrigação e, a princípio, uma natural resistência.

Repito que observo nas atividades propostas, certa ênfase em aspectos estruturais do gênero poema; porém, se o tema em questão é sobre o lugar onde vivem, os alunos, mais que se apropriarem de convenções físicas para a realização do gênero, precisam ter o que dizer, olhar para o seu lugar e trazê-lo para o texto.

Assim, com o diagnóstico nas mãos (os textos dos alunos), priorizei atividades que os ajudassem a enxergar o seu lugar. Até porque, sanar problemas ortográficos é fácil de se fazer, basta, por exemplo, um bom corretor para que o próprio aluno melhore seu texto neste aspecto; o que não acontece com a questão do conteúdo apresentado no texto. Para este, o aluno precisa ativar seu conhecimento armazenado na memória.

Estava ansiosa em conhecer os textos dos alunos. Naquela mesma noite os devorei e percebi que faltava conteúdo do lugar nos poemas. Ou seja, era preciso que os alunos abrissem os olhos para enxergar o seu lugar.

Em especial, nas produções do 6º B, a ausência do conteúdo sobre o lugar era evidente, algumas pinceladas aqui e ali em poucos. Além disso, os textos pareciam pequenas narrativas e não poemas²³. Fiquei sem saber por onde começar. Comentei com o professor Britto, que me orientou a explorar atividades que instigassem os alunos a falar sobre o lugar. Assim, continuei as tarefas propostas pela OLP, mas preocupada em buscar meios para desenvolver atividades que favorecessem a ampliação do olhar dos alunos sobre o seu mundo. As rodas de conversas foram as mais produtivas.

Antes da próxima oficina, realizamos uma parada obrigatória e nos dias 18 e 19 de maio, em uma aconchegante e dinâmica roda, conversamos sobre alguns hábitos familiares e pessoais. Para isso, os alunos, um a um, respondiam, oralmente, a quatro perguntas escritas no quadro:

- 1- De onde é sua família? Pai? Mãe?
- 2- Onde você mora?
- 3- O que gosta de fazer com a família?
- 4- Gosta de brincar de quê?

Foi muito boa a atividade; foi um momento único de os alunos se conhecerem um pouco mais e de eu conhecer mais sobre eles. Interessante que não ficou cansativa a atividade. Às vezes precisei pedir silêncio. Foi nesta atividade, por exemplo, que fiquei sabendo que nosso poeta não tinha irmãos e seu amigo de brincadeiras era o seu cachorro. Percebi ainda que a brincadeira mais citada pelos seus colegas (o taco) era desconhecida por ele; mas os colegas se propuseram, ali mesmo, a ensiná-lo a brincar; foi quando sugeri que ensinassem a ele durante o intervalo, para que pudéssemos continuar a atividade. A solidariedade dos pequenos me chamou atenção. Gostei muito da atividade.

A partir daquele dia, a temática do lugar passou a ser o foco em todas as aulas. Eu sempre buscando fazer pontes entre as aulas e a exploração do nosso lugar.

Sem os alunos saberem, as perguntas três e quatro, também tinham o propósito de, com os verbos de ação, os alunos criarem poemas. Criar poemas a partir de verbos, esta atividade, adaptei-a de um livro²⁴ apresentado a mim pela minha orientadora, mas listar os verbos que representavam as ações dos alunos foi a forma que encontrei de aproximar o mundo deles com a escrita. Após as conversas, listei as

²³ Temos clareza de que existe o poema narrativo, mas aqui não discuti sobre isso para não confundi-los.

²⁴ Adaptação da aula no. 11 do livro "Trabalhando com poesia", de Alda Beraldo. Aula 11, p.50

ações ditas por eles, representando-as pelos verbos, e pedi que, a partir deles, a turma criasse poemas. A atividade fora iniciada no dia 19, ficando a produção do texto para casa. A refacção, leitura e confecção do mural ficaram para o dia 20 e 25 de maio. Os objetivos e ações para a atividade eram:

Produzir poemas com verbos de ação.

1º - listar verbos relacionados às ações realizadas pelos alunos.

2º - combinar pares de rima

3º - Criar estrofes com os pares combinados.

4º - Ler em dupla.

5º - Ler e selecionar poemas a serem lidos/declamados.²⁵ ;

Este 5º item já era para casa como prévia para a próxima oficina, para a qual os alunos e a professora deveriam trazer e ler diversos textos. Encerramos com leitura de alguns poemas dos alunos e um poema finalista (também do 6º ano) da OLP. A leitura foi realizada por uma professora estagiária que estava nos acompanhando. Eles ficaram encantados com a leitura do texto que não comentamos, porque objetivava apenas a leitura deleite e a tentativa de aproximação dos alunos com as produções de alunos da mesma série na OLP. O poema ficou afixado na parede da sala. O mural estava montado. “Asas da poesia” foi o nome escolhido pelo 6º A e “Cantinho poético” o mais votado no 6º B; uma festa as alunas confeccionando o mural. Já o do 6º A eu coleí os textos, pois faltou tempo e não foi possível a confecção na sala com eles.

Alguns verbos do 6º A foram: conversar, bambolear, balar, esconder, andar, passear, dirigir, mexer, jogar, comer, beber, assistir, brincar, nadar, dançar, cantar, imitar, pintar, desenhar, pular, correr, subir, levar, comunicar, recitar, caminhar, falar, ajudar e construir. Já do 6º B temos: fazer trilha, viajar, pular, passear, brincar, pedalar, jogar, banhar, dançar, guerrear, conversar, inventar, pescar, balar, ler e ensinar.

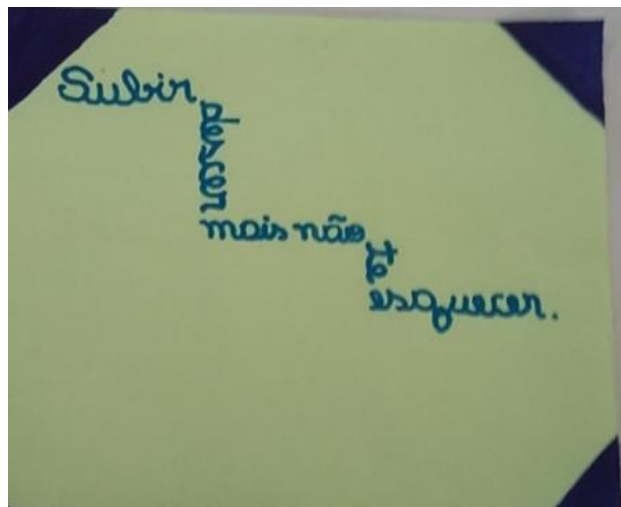
A brincadeira mais citada no 6º B foi o jogar bola; mas percebi a variedade de diversões curiosas como guerra de travesseiro com os amigos, balar passarinho, brincar na chuva, brincar no igarapé, andar de rabeta²⁶, ir à praia, passear com a família no feriado; muitas delas, atividades típicas de lugares afastados dos grandes

²⁵ Haveria o dia do nosso sarau e eles já sabiam. A ideia era a cada aula, os alunos irem ampliando sua coletânea e posteriormente escolher o poema a ser apresentado. Por isso a leitura pelo som e na sala era muito importante. Ajudava também nessa tarefa. Pedi, no dia anterior, que a estagiária levasse um poema finalista da OLP da categoria poema para ler para eles.

²⁶ Rabeta é uma canoa impulsionada por um motor. Daí não precisa remar. Em geral, o motor é bem barulhento, por sinal.

centros. Uma aluna disse gostar de ficar pendurada de cabeça para baixo em árvores. Alertei-a do perigo, mas achei curiosa a brincadeira. Outra disse gostar de construir escorrega²⁷ no igarapé onde ela e as amigas caem na água e fazem a festa. Fiquei imaginando a cena, embora já tenha visto.

Considero muito interessante a atividade pela descoberta do mundo dos alunos que se descortinava na fala de cada um, sem contar a atenção dada a cada brincadeira diferente. E os poemas criados, então? Até poema concreto apareceu no 6º B. Uma verdadeira diversidade de formas, cores e tamanhos ficou o nosso mural.



Poema concreto do aluno R.M.B.P., do 6º B.

Abaixo, um aluno do 6º A, não sei se dialogando com José Paulo Paes, faz seu convite:

Minha poesia

vou conversar, brincar, passear
 vou mecher, beber, esconder
 vou dirigir, assistir, subir
 vou brincar, bambolear, dançar
 vou pular, desenhar, nadar
 vamos todos brincar? (6º A)

São tantos textos e ditos dos alunos que me deixaram encantada. A vontade é expor todos os textos aqui, mas infelizmente, não é possível. A riqueza fica para

²⁷ Uma espécie de tobogã feita com lona plástica azul.

mim e para meus alunos, os envolvidos diretamente no processo. Aqui só cabem recortes; tarefa difícil, porque todos têm seu valor.

No texto acima, percebo a criança se apropriando, mostrando que está aprendendo usar recursos do poema: a repetição e a rima, por exemplo, não sem conteúdo, mas a criança busca uma simetria no som e no campo semântico das palavras por ela selecionadas. Além disso, amplia as ações ao criar o seu texto, pois beber, por exemplo, não fora citado na roda de conversa. É o fazer literário acontecendo.

A OLP tem o propósito de explorar os conteúdos a serem trabalhados na disciplina, não deve ser dissociada para que não fique a sensação de que foi perda de tempo que atrapalhou as aulas e que por isso não pode ser realizada. Por isso deve acontecer na turma com todos os alunos. Cabe ao professor ousar e fazer suas experiências com os alunos. Digo isso porque se alguém lê a lista de verbos acima, tem, em princípio, a crítica a uma lista desprovida de significados, o que não é verdade, pois para mim e para os alunos, sujeitos daquela aula, a lista, ao ser lida, representa toda uma experiência que só quem participou é capaz de atribuir significado a ela. Representa o ensino contextualizado.

Oficina 4

Conteúdo: Dizer poemas

Objetivos:

Conhecer alguns poetas e poemas consagrados da literatura brasileira.

Descobrir a importância de ouvir e de dizer poemas.

ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.43.

Com exceção da audição do CD, pois eu ainda não dispunha dele, a atividade fora realizada no dia 1º de junho, como propõe a OLP (caderno da OLP, 2014, p. 44 a 47), mas com algumas adaptações. Iniciei a aula com a distribuição de cópias e leitura deleite do poema “O buraco do tatu” e percebi o encanto a cada estrofe lida. Reforcei a importância de conhecerem muitos poemas para que escolhessem os textos a serem apresentados no nosso sarau. Levei mais textos coletados do “Meu

baú mococongo” e do livro “Asas da poesia”, além de textos finalistas dos concursos da OLP realizados sobre poema e disponibilizei aos alunos para somar com os textos levados por eles. Só observava a leitura e escolha barulhenta dos grupos. Os textos finalistas ficaram afixados na parede da sala. Finalizei a aula com a leitura de um deles “As magias do meu barreiro”, poema finalista de um aluno do 6º ano da OLP.

Percebi que, nesta oficina, as atividades são voltadas para a exploração do conteúdo e não para elementos físicos do poema.

Também as atividades da 1ª e da 2ª etapa da oficina 5 foram realizadas neste dia, quando as quadrinhas, que foram rapidamente escritas na lousa, serviram para que os alunos brincassem lê-las e completar uma delas (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.50 a 53). Assim, continuam as brincadeiras com as rimas.

Oficina 5

Conteúdo: Toda rima combina?

Objetivos:

Reconhecer rimas em poemas.

Conhecer as diferentes combinações de rimas.

Produzir poemas com rimas.

ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.49

Esta atividade fora feita à medida que se liam textos no início e no final das aulas, em especial as quadras finalistas da OLP. Portanto, fora absorvida nas leituras diárias dos poemas.

No dia 2 de junho exploramos, oralmente, as rimas apresentadas nas quadras que compunham o texto finalista lido na aula anterior. Os alunos já haviam realizado atividade com rimas, então, julguei não ser mais necessário teorizar sobre rimas. No entanto, o estudo com rimas internas é explorado. Aqui, apenas li e afixei na parede da sala as quadras sugeridas, mostrando, oralmente, as combinações sonoras. Também neste dia, realizamos a 3ª e 4ª etapas da oficina. Novamente sem o cd, distribui pela sala as cópias dos textos e li aos alunos. Os versos da 4ª etapa foram escritos no quadro e realizada a atividade conforme proposto. Os textos produzidos pelos alunos ficaram como parte da avaliação do bimestre. Uma festa aqui o mural,

pois após a leitura coletiva das quadras (atividade 3) um aluno vai ao mural e retoma a do passarinho tico-tico.

Considero um bom trabalho para mim e para os alunos a exploração da intertextualidade dos textos apresentados, pois percebermos a forma singular de se falar sobre um mesmo assunto, mas de forma diferente no poema, como fizera Otávio Roth e Ruth Rocha. Ela, apropriando-se de uma forma mais estática pela seleção dos nomes; ele, com o dinamismo dos verbos (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p. 58 a 63).

Listar as “coisinhas”²⁸ dos alunos na lousa e permitir que eles criassem seus versos foi uma atividade que instigou a criatividade para além das já conhecidas quadrinhas. Perceber a importância da combinação sonora mas também atentar para o campo semântico é um bom exercício, pois forma e conteúdo se complementam. Digo isso porque lembrei de já ter estranhado uma perfeita combinação sonora sem a mesma relação semântica. O trabalho com texto deve contemplar estes aspectos e esta etapa explora este conteúdo.

A falha nesta etapa foi o uso de fragmentos e não das obras por completo, o que caracteriza o uso do texto com fins didáticos, apenas.

Antes da oficina 6, exploramos os pontos turísticos de Santarém. A atividade foi realizada no dia 03 de junho, com leitura de textos informativos sobre alguns pontos turísticos da cidade, como o museu, a Orla e as praias, em especial Alter do Chão; foram feitos comentários sobre sua preservação, por exemplo.

Também com o objetivo de enxergar o lugar onde moram, no dia 8 de junho, solicitei aos alunos uma produção de texto a partir da pergunta: “O que vejo nos lugares por onde ando?”. A ideia era explorar o cenário e os objetos e trabalhar os substantivos. A tarefa era ir para casa observando tudo o que via durante a ida para casa e fazer o texto. No dia 15, eles fizeram a festa ao falarem o que viam e eu, de escriba, escrevia a enorme lista do que viram, para que, posteriormente, compusessem seus pares de rima, desta vez com nomes e adjetivos ou locuções adjetivas.²⁹ Também neste dia, recebi alguns textos, que os alunos compuseram sobre os pontos turísticos, para serem dispostos nas paredes da escola, afinal, em junho se comemora o aniversário da cidade.

²⁸ Termo usado no material da OLP. ALTENFELDER; ARMELIN, 2014 p.62,

²⁹ A proposta foi inspirada no livro “Trabalhando com poesia” (BERALDO, 1990)

Já que na OLP o lugar onde vivo é o tema, cabe neste momento o olhar para o local em todos os aspectos, positivos e negativos. Comentei com os alunos que, infelizmente, há pontos negativos a serem explorados sobre o lugar, como o descaso e a poluição das águas em frente à cidade e em Alter do Chão, onde os esgotos desembocam. Uma vergonha para o nosso município.

Ainda no dia 15 de junho, assistimos, em datashow, apresentações de alguns vídeos de alunos apresentando poesias em suas escolas como “Poesia na varanda”, de Sônia Junqueira, sendo apresentada em coro por uma turma de alunos, e “A porta”, de Vinícius de Moraes, cantada por uma criança.

Já no dia 16, assistimos a uns vídeos do programa Quintal da Cultura na sessão “Brincando com poesia”, onde os personagens apresentam poemas. Fez sucesso o poema “Moda da menina trombuda”, de Cecília Meireles, e uma brincadeira apresentada, sempre como introdução à leitura do poema na qual quem é sorteado faz a leitura do poema, cujo mote era: “Brinco com as palavras de noite e de dia, quem tiver mais sorte vai ler a poesia”. Também assistimos ao vídeo da leitura do poema “Pescaria” de José Paulo Paes.

Já no 6º A, os vídeos foram assistidos no dia 15 e no dia 16 brincaram de dizer poema na sala enquanto liam e ampliavam seu repertório de poemas. Não pude avançar porque muitos estavam participando dos ensaios das danças para a festa junina e poucos ficavam na sala. Paralelamente, houve a entrega de textos de alunos que não haviam entregue antes, os quais versavam sobre o olhar do lugar onde vivem.

Os vídeos assistidos foram repassados pela professora formadora da equipe de formação para a OLP. Foi muito útil para mim que não dispunha do Cd, pois esses vídeos compensaram a falta de recursos audiovisuais, além de ajudar os alunos a perceberem esses recursos, que podem ser utilizados em encenações de poemas, como fundo musical, instrumentos musicais para a reprodução de sons relacionados ao conteúdo do poema, o próprio cenário e a forma criativa de cada um dar vida ao poema fora das páginas do livro, por exemplo, o que lhes serviria de referência para seu desempenho no sarau. O interessante foi observar a reação da aluna, no 6º A, ao ver sendo encenada a poesia que trouxera, coletada com sua mãe, na pesquisa com a família sobre poemas.

Percebi que realmente aproximar o ensino da realidade do aluno altera a recepção do texto, pois no momento em que a aluna percebeu que a poesia cantada pela criança era a mesma por ela recolhida, vi em seus olhos a surpresa. Assim que

encerrou o vídeo, ela fez questão de lembrar que aquela era a poesia coletada com sua mãe. A contribuição dos vídeos, para esta intervenção, considere bastante relevante, uma vez que, com a encenação, os alunos tiveram a oportunidade de observar a relação entre o poema e as outras artes e seus recursos.

No vídeo apresentado pela criança, uma outra criança pergunta quem é ele e a criança responde que é a porta. Indagado, pela surpresa da menininha que observa que porta não fala, ele responde que é a porta que o poeta imaginou, e começa a recitá-la cantando.

Já para a introdução do vídeo exibido em 28/10/14, da poesia de Cecília no programa, é observado que sem o livro é impossível ler a poesia e que este é o motor que move a nossa imaginação. É quando o personagem retira o livro de dentro de um carro muito enfeitado, abre-o e começa a leitura.

Para o poema pescaria, de José Paulo Paes, exibido em 09/12/14 no programa, o personagem aparece correndo e balançando um instrumento musical que reproduz o barulho do mar. Com o objetivo de não deixar passar despercebida a relação do som com o conteúdo a ser apresentado no poema, o rapaz, de forma muito natural em conversa que só professor observa o propósito pedagógico, explica que está reproduzindo o barulho do mar e começa a leitura do poema.

Para nós que temos que incluir aulas dinâmicas em meio a conteúdos e outras atividades escolares, como ensaio de festa junina e outros programas que às vezes precisamos dividir o tempo com eles, os recursos multimídias são muito compensadores, pois se atentos, como estavam os alunos, conseguimos, em poucos minutos, transmitir-lhes conhecimentos e percepções apenas com sons e imagens. Afinal, quem não gosta de assistir a programas infantis? Levei uma caixa de som boa para ampliar o som para que os alunos pudessem ouvir e compreender bem os textos lidos. Foi muito interessante esta tarefa. Por dias eles cantavam a música para decidir quem declamava primeiro o poema no 6º A.

Oficina 6

Conteúdo: Sentido próprio e figurado

Objetivos:

Apresentar os conceitos de denotação e conotação.

Delimitar o texto poético.

ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.65

Realizada no dia 16 de junho, explorei apenas o reconhecimento do uso dos elementos (sentido figurado e sentido metafórico) nos textos; pois os alunos já conheciam os conceitos de tanto perceberem o uso dos recursos nos poemas. Também, em pares, fizeram leitura e refacção da quarta produção “Coisas que vejo por onde ando”. Destaquei o uso dos nomes, adjetivos e locuções adjetivas de algumas produções dos alunos.

Uma aluna, no 6º B, observa que quase todos falam das mesmas coisas. Perguntei-lhe por que, e ela recebe uma resposta de um amigo de sala que é “porque vi.” Concluem que quase todos passam pelos mesmos lugares.

Bem interessante as atividades de reconhecimento do uso da denotação e da conotação propostas na 1ª e 2ª etapas da Oficina 6 (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p. 66-70). Creio que por retomar um poema já estudado. Já a 3ª etapa não fora realizada, porque o tempo já começava a ficar curto e tive que priorizar atividades. Já destaquei aqui o uso metafórico como prévia para o uso da metáfora na oficina seguinte.

Oficina 7

Conteúdo: Comparação, metáfora, personificação

Objetivo: Identificar e usar as figuras de linguagem.

ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.73

De acordo com (ALTENFELDER; ARMELIN 2014, p.74), uma das características mais marcantes da linguagem poética é o uso da linguagem figurada.

Daí que nesta oficina os alunos devem “identificar, aprender e empregar” as três figuras de linguagem consideradas mais importantes: Comparação, metáfora, personificação. A oficina fora realizada no dia 17 de junho.

Ao perceber que os alunos tiveram dificuldades em completar o texto que reproduzi no quadro e por considerar que eles conseguiriam identificar facilmente a diferença entre metáfora e comparação, sintetizei a proposta: criamos, juntos, pares comparativos e eliminamos os termos comparativos; alguns pares foram criados, juntos no quadro; então, completamos o texto, juntos, e foi só. Assim, fora interrompida a 3ª etapa e não houve a apresentação em dupla prevista na 4ª etapa da Oficina pela OLP, mas todos participando e visualizando no quadro atraiu mais os alunos que estavam demonstrando insegurança ao tentar completar o texto proposto (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.78).

Foi uma intervenção pensada no momento da aula; porém, compreendida pelos alunos. Assim, houve a junção das etapas 3 e 4 sendo que todos escreveram no caderno, e não apenas alguns selecionados no final, como previa a 4ª etapa proposta. Apresentar em dupla e selecionar, além de demorado para nós que estávamos com o tempo apertado, excluiria as outras possibilidades. Então, construímos juntos as metáforas, todos copiaram e realizamos a oficinas em um só dia. Repito: os recursos não eram novidades aos alunos e não dispúnhamos mais de tempo; então, era preciso selecionar o essencial das oficinas.

Oficina 8

Conteúdo: Sonoridade na poesia

Objetivos:

Investigar as relações entre som e sentido na poesia.

Observar a expressividade das repetições de palavras ou da mesma consoante.

Escrever textos com repetições.

ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.81

A oficina foi realizada no dia 23 de junho. Da primeira etapa não tenho lembrança, mas da segunda (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.85 a 87); lembro-

me dos alunos tagarelando, brincando, repassando um para o outro os trava-línguas lembrados. Reproduzi os trava-línguas e as trava-trovas do caderno da OLP no quadro e excluí a audição proposta do cd, mas as leituras e as tentativas de leitura causaram muitas risadas.

A segunda atividade proposta nesta etapa 2, transformei-a em atividade para casa e esta mudança proporcionou um momento muito marcante para os alunos que tiveram mais tempo para pensar e produzir seus textos em casa. Os alunos copiaram as dicas de dígrafos e levaram a tarefa de criar os trava-línguas em casa. Adaptada como atividade para casa, a atividade ficou assim:

Crie novos trava-línguas ou travatrovas. Use palavras com encontros consonantais seguidos de -r ou -l (br-bl-cr-cl- dr- dl- fr-fl-gr-gl-pr-pl-tr-tl-vr-vl) ou palavras com sons parecidos, como s ou c/x (cedo, passe, próximo), ch/x (chave, xarope) ou ainda alterne palavras com r/rr (caro/carro) e s/ss (casa/passa)

Na outra aula, dia 29 de junho, seguindo a orientação do caderno para a atividade em dupla, e acrescentando a leitura e refacção em pares, a empolgação e a alegria dos pequenos foram maiores com os trava-línguas produzidos por eles, e a leitura em voz alta de alguns. Digo que a atividade foi significativa porque citam a brincadeira com os trava-línguas nos seus textos de avaliação. Também no dia 29, foi o momento de avaliarmos a OLP. Os alunos foram convidados a escrever sobre as aulas. Assim, fomos às férias, e os alunos com a proposta de observarem os lugares por onde andassem para ampliar o conhecimento sobre o lugar e assim ampliar os textos sobre “O lugar onde vivo”.

Oficina 9

Conteúdo: Poetas do povo

Objetivos:

Trabalhar com poema popular.

Perceber a importância do ritmo no poema.

Escrever versos observando rima e ritmo.

ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.89

De volta às aulas com comemoração aos pais, aos estudantes e reunião de pais, a oficina foi realizada, junto com a Oficina 10, no dia 4 de agosto. Adaptadas,

explorei os textos. Naquele dia, os alunos foram convidados a levar para a sala de aula poemas, de sua autoria ou não, e letras de música que homenageassem os pais, a serem lidas para toda a escola através do sistema de som

Embora fragmentado, o trabalho proposto com o poema de Patativa do Assaré é bem interessante, além de a atividade explorar o conceito de estilo na comparação entre Patativa e Casimiro de Abreu, para mostrar que “independentemente do tamanho dos versos, todo poema tem um ritmo, ora mais marcado, ora menos.” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p. 95).

Esse foi o momento de perceber a função do ritmo bem marcado para um subgênero que requer, em geral, acompanhamento de instrumento musical como o violão. Se há poema sem rima, não cabe no Cordel. Embora sem a coletânea do programa, lemos todos os textos. Distribuí cópias aos alunos e li expressivamente, depois cantei o cordel a eles. Eles ouviam admirados. Foi muito boa a experiência.

Como já haviam lido o poema, “O buraco do tatu”, a leitura coletiva, num belo coro, foi muito boa.

Realizamos a leitura comparativa dos textos propostos na Oficina 10; explorei o fato de os textos explorarem “temas semelhantes, recursos parecidos” (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p. 108) e começaram a escrever suas quadras.

É mais fácil o reconhecimento de rimas no poema e, além disso, em mais de uma oficina foi explorado esse recurso. Talvez seja esta a razão pela qual as crianças utilizam mais este recurso, e não os outros também estudados.

Oficina 10

Conteúdo: O lugar onde vivo

Objetivos:

Estudar poemas de diferentes autores sobre a terra natal.

Resgatar observações, conhecimentos e sentimentos dos alunos sobre o lugar onde vivem.

ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.101

Conforme foi dito, a oficina se deu no dia 4 de agosto, junto com a oficina 9. Distribuí cópias aos alunos para leitura comparativa dos dois textos. A sugestão da

proposta era usar o Datashow; por ser atividade de comparação entre dois textos, entendi que trabalhar com as cópias seria melhor pois, mesmo depois da aula, os alunos poderiam retomar e reler os textos; já que não dispúnhamos da coletânea.

Novamente as rimas, só que agora as rimas consoantes e toantes. Mais uma vez a metáfora, a comparação. Mas o que exploramos mesmo foi a percepção do lugar, de forma singular, por parte de quem escreve, neste caso, Ângela Leite com seu poema “Milagre no Corcovado” e Mário Quintana com sua “Cidadezinha”. (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p. 103 a 109).

Oficina 11

Conteúdo: Um novo olhar

Objetivo:

Possibilitar um olhar novo e original sobre o lugar onde os alunos vivem.

ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.111

Realizamos as principais atividades no dia 10 de Agosto. Neste dia, foi lido, no som, o poema “Pai” de Dilan Camargo, pois os alunos haviam sido convidados a selecionar poemas e letras de música que homenageassem os pais.

Levei os alunos para visitarem rapidamente o horto florestal da escola. Na sala, realizei a viagem imaginária proposta na etapa 2 (ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p. 116); pedi que fechassem os olhos e imaginassem um lugar lindo por onde passaram. Foi difícil manter o total silêncio, mas aos poucos, as turmas silenciavam.

Aqui listamos o que cada aluno escreveu após sua viagem imaginária. Eu, novamente de escriba, escrevia, no quadro, o que eles diziam ter visto enquanto estavam de olhos fechados. Não montamos o painel proposto, mas os alunos escreveram em seus cadernos as observações de todos.

Olhamos em volta, nas paredes da sala e pedi que observassem tudo o que havíamos exposto e suas anotações no caderno pois estava chegando o momento de escrevermos o nosso texto final para o concurso da OLP. Levaram, como tarefa para casa, a escrita do texto.

Oficina 12

Conteúdo: Nosso poema

Objetivo:

Produzir um poema coletivo sobre o local onde vivem os alunos.

ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.119

Realizamos apenas a 1ª etapa da Oficina, no dia 10 de agosto. Ao olharem em volta, nas paredes da sala, pedi aos alunos que observassem tudo o que havíamos exposto e suas anotações no caderno, pois estava chegando o momento de escrevermos o nosso texto final para o concurso da OLP. Levaram, como tarefa para casa, a escrita do texto.

Não realizamos a 2ª etapa desta oficina.

Oficina 13

Conteúdo: Virando poeta

Objetivo:

Escrever um poema individualmente sobre o tema 'O lugar onde vivo'.

ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.125

A tarefa ficou para ser finalizada em casa, no dia 10 de agosto. Para isso, os alunos deveriam observar as anotações feitas durante a realização de todas as oficinas, bem como os textos e cartazes expostos na escola, durante todo o processo.

Oficina 14

Conteúdo: Retoque final

Objetivo: Aprimorar os poemas produzidos

ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.131

No dia 11 de agosto, após a leitura do poema “Dia dos pais”, pelo som, distribuí cópias do texto “O mundo dentro da represa do Frade”³⁰ (Oficina 13, ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.127), outro poema finalista, para que os alunos atentassem para os recursos utilizados pela autora, no texto. Em seguida, em pares, os alunos leram e fizeram a refacção dos seus poemas.

Percebi, enquanto as duplas trabalhavam, que muitos não haviam criado título para seu texto; outros, haviam apenas reproduzido o tema como título. Pedi que criassem um título para seus poemas. De forma espontânea, os alunos foram convidados a ler seus textos para a seleção dos três finalistas da sala. Embora com caixa de som disponível, alguns alunos preferiram não usar o microfone.

Após a leitura, foi feita a votação dos textos, sendo que, no 6º A, o poema dos alunos: R.E.C.P. “O meu lar querido”, recebeu 15, dos 20 votos, seguido do poema de L.V.C.M. “Onde vivo” com 2 votos; “Tudo muito belo” de Y.A.R.S., “A minha cidade” de V.S.X.R. e “Santarém do meu coração de A.E.C.F. ambos com 1 voto cada. No 6º B, houve um empate de 6 votos para os textos “Lugar onde vivo” de L.B.A. e “Onde vivo” de R..A.K., seguido de 3 votos para o poema “Meu melhor lugar” de N.V.C.O. e um voto para “O lugar onde vivo” de D.S.C.

A atividade foi realizada de forma corrida, devido ao prazo de entrega dos textos, mas os alunos conseguiram cumprir as tarefas do dia porque dispus de um tempo a mais que solicitei da professora seguinte para poder encerrar com o Sarau no mesmo dia, já que não haveria mais aula antes da entrega dos textos seleccionados.

Oficina 15

Conteúdo: Exposição ao público

Objetivos:

Organizar um sarau para a apresentação dos poemas.

Selecionar três poemas que serão enviados para a comissão julgadora da escola.

ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.137

³⁰ Conforme ALTENFELDER; ARMELIN, 2014, p.126, foi o poema vencedor, em 2006 da aluna Carla Marinho Xavier (Macaé – RJ).

O sarau só aconteceu na sala, no dia 11 de agosto, conforme relatado na oficina anterior.

No dia 12 de agosto, a equipe de avaliação interna leu e selecionou os textos finalistas da escola, divulgando o resultado apenas aos professores de Língua Portuguesa para que pudessem encaminhar os textos em tempo hábil. Na verdade, eu acabei forçando uma equipe para este fim, já que o prazo estava se esgotando e eu não via mobilização em prol da seleção. Na escola há muitas atividades e, além disso, o concurso não foi realizado de forma coletiva, ficando a cargo de cada professor decidir se realizaria seu trabalho ou não. Fui em busca das colegas para que entregassem também os textos de seus alunos, afinal, era preciso haver uma seleção entre as turmas e não entre meus alunos naquela fase.

O texto selecionado do gênero poema não era de nenhum aluno meu. Mas o de memórias sim. Então, naquela manhã, a aluna ainda reviu o texto comigo e entregamos à comissão da escola. Assim, oficialmente encerraram-se as oficinas, embora o trabalho com a leitura e releitura continuasse com os poemas dos alunos por muito tempo nas aulas.

Nos dias 23 e 25 de novembro, devolvi os textos dos alunos a eles e pedi-lhes que fizessem outra escrita, desta vez com ilustração, caso desejassem e ainda não o tivessem feito no texto original, para que montássemos o livro a ser destinado à biblioteca. Também gravaram comigo, no meu celular, seus poemas. Para isso, criei um texto de introdução e convidados, de cinco em cinco, íamos para a sala do setor pedagógico e gravávamos os poemas, enquanto os demais, na sala de aula, reescreviam e ilustravam a cópia solicitada. O texto de introdução é “Paz e Bem, meu nome é..... do 6º ano.... e vou ler meu poema com o título...”.

Por causa dessa introdução, infelizmente, os cds não fazem parte do anexo da dissertação. Se eu tivesse atentado para este detalhe, teria excluído a identificação do aluno; afinal, encanta ouvir os alunos lendo seu próprio poema gravado. No dia 30 de novembro, tiramos foto das turmas para a capa do CD.

5 ANALISANDO OS RESULTADOS

5.1. Análise comparativa de alguns textos dos alunos: primeira e última produção

Dado ao exíguo tempo de entender muitas leituras feitas, embora tendo acesso a muitas obras mais recentes, convoco a obra *Leitura em crise na escola*³¹, organizado por Regina Zilberman, para pedir licença e adentrar nos ensaios literários de meus pequenos, mas únicos e insubstituíveis alunos do 6º ano. O que representa o texto literário e a leitura numa perspectiva social? Indaga a autora, afirmando em seguida que “Compreendida de modo amplo, a ação de ler caracteriza toda a relação racional entre o indivíduo e o mundo que o cerca”. (Zilberman, 1993, p.17). E mais:

Caracterizando a experiência fundamental da realidade, a leitura pode ser qualificada como a mediadora entre cada ser humano e seu presente. Porém, se este se converte numa obra, e como tal transmitindo um saber, mas exigindo simultaneamente a participação ativa do destinatário, percebe-se que, no decorrer desta mediação, os dois seres acham-se comprometidos e entrelaçados. De um lado, o leitor, que decifra um objeto, mas não pode impedir que parte de si mesmo comece a se integrar ao texto, o que relativiza para sempre os resultados de sua interpretação, abrindo, por conseguinte, espaço para novas e infindáveis perspectivas. De outro, a criação literária, que, imobilizada pela escrita e aspirante à eternidade, não consegue escapar à violação procedida pelo olhar de cada indivíduo, que é tanto mais indiscreto, quanto mais penetrante e inquiridor. Com isso, relativiza-se igualmente sua significação, tornando-a moeda comum e, portanto, democratizando-a. (ZILBERMAN, 1993, p.19)

Portanto, fazendo uso da minha imaginação, conhecimentos e saberes adquiridos e ampliados, no convívio com o mundo particular de cada um de meus alunos, mundos revelados singularmente através de seus textos, ousou fazer a análise científica exigida por este gênero textual - a dissertação de mestrado; mas entendendo, obviamente, que tal recorte pode suscitar diversas e divergentes interpretações, o que é esperado; caso contrário, não seria texto literário (ou ensaio

³¹ *Leitura em crise na escola*: as alternativas do professor organizado por Regina Zilberman é o livro, junto com os PCNs, que utilizei para fundamentar o projeto de leitura denominado “Destrava-língua” que desenvolvi na biblioteca da escola e que revisito neste trabalho. Revisitá-lo, levou-me de volta ao projeto no qual finalizo a justificativa afirmando que “Formar leitores é tarefa da escola. Se a escola não o faz, os livros ficarão esquecidos e suas fantásticas histórias também. Assim, vamos dar à leitura o seu espaço, na escola.”. Implantar o projeto foi a forma que encontrei de abrir as portas fechadas da biblioteca e revitalizá-la em 2005, quando passou a se chamar “Biblioteca Madre Imaculada” e não mais “Biblioteca Amaral Fontoura”. A partir de então, a biblioteca está funcionando; atualmente em outro espaço construído para este fim por conta das adaptações. O espaço anterior fora dividido (com pvc) e transformado em três salas de aula.

deste pelos pequenos), que também denunciavam ainda meus ensaios para um trabalho bem mais eficaz com o gênero poema.

De modo geral, como já dito, os textos parecem narrativas. Dos 78 textos dos 42 alunos (23 da turma A e 19 da turma B), sendo 40 textos da primeira produção e 38 da versão final, selecionei 10 para análise, na perspectiva Bakhtiniana, atendendo aos critérios tanto relacionados ao conteúdo, às características do o gênero poema, quanto aos relacionados à abordagem histórico-social do sujeito: que e como diz o aluno sobre o seu lugar onde vive, no texto que escreve.

Nos quatro primeiros observo mais detalhadamente os avanços no aprendizado sobre o gênero poema, (“Todo dia”, “Santarém do meu coração”, “Aqui é o meu lugar” e “Onde vivo”). Para, além dos avanços de conteúdo e da estrutura composicional, nos dois textos (“O lugar “ e “O meu ramal”) foram observadas as condições histórico-sociais de produção do poema. Já nos dois textos (“Minha casa minha vida” e “Minha vida”) observei os ditos pessoais construídos na coletividade, o que Antunes diz de “*ter o que dizer*” (ANTUNES, 2003, p.45); por fim, nos textos “Um lugar especial” e “O meu lugar querido”, há a confirmação da ampliação do conhecimento sobre o lugar que sai do mundo interior para o exterior, além de que o último texto sinaliza que a forma como o poema é oralizado pode intervir na seleção, bem mais que o conteúdo.

Para observarmos o antes e o depois da OLP, o que houve de avanço sobre o lugar onde vivo, reproduzi o primeiro e o último texto dos mesmos alunos, denominados de “Primeira produção” e “Versão final”.

Primeira produção

Todo dia

Todo dia eu acordo com a luz
do sol mais o dia é bem curto e
logo chega o por do sol.

Os carros passam logo cedo
passam na estrada e quando
e quando é dia de chuva

ela fica bem molhada.

E o sol vem logo cedo e as
plantas acompanham ele
nos dias de chuva cedo é
frio e quando é dia de sol

o dia é bem quentinho.

Aluna: A. E. C. F. do 6º A

Neste primeiro texto, a aluna aproxima mais de uma narrativa e não utiliza imagens.

Em relação ao aspecto formal, utiliza três estrofes irregulares sendo a primeira um terceto, a segunda um quarteto e a terceira, e última, uma quintilha.

Em relação ao conteúdo, o olhar do lugar é limitado ao que vê regularmente a partir de sua casa, seu lugar primeiro. O tema sobre o lugar não é específico pois chuva e sol tem em todo lugar, embora a aluna volte o olhar para a estrada e perceba o efeito da chuva (estrofe 2), mas ainda assim, é um olhar que não singulariza o seu lugar.

Em relação ao aspecto sonoro, estes não são bem definidos. Há certa rima na repetição da palavra sol com pôr do sol na 1ª estrofe, e estrada com molhada na 2ª estrofe. Embora seja repetida três vezes a palavra dia, não se percebe o efeito rítmico das rimas. Sabemos que há poema sem rima, e isso ficou claro para todos. Acontece que, na versão final, a aluna faz uso deste recurso.

Versão final

Santarém do meu coração

Ah! Tenho tanta coisa para falar mais
poucas coisas tenho que recitar

Seus igarapés são tão belos e das
praias nem se fala.

Muitos turistas vem pra cá, pra pro-
var o típico tacacá.

Quem vem não quer mais sair porquê
talvez se apaixonaram pelo açai.

Santarém do meu coração lindo
Iguar sua população.

Aluna A. E. C. F. do 6º A

Ao fazer as análises dos poemas dos alunos, vieram-me à mente as observações feitas pelo professor Moura na banca quando observou, a partir do que eu havia escrito que o aspecto a ser explorado no poema não deve ser só o da fruição

pois “Como trazer para o espaço do poema as vivências do leitor, de forma que este possa intervir nos sentidos veiculados?” e observa ainda que “Deve-se fazer a conexão do poema com as outras artes: música; pintura; escultura; arquitetura; cinema; grafite; desenho e ilustrações.”

Escrever o texto é necessário, mas ficam ausentes os desenhos e a pintura feitos pela aluna que desenhou duas pessoas e uma mesa à beira de um rio azul; no rio, uma pessoa e um peixinho verde nadando, além de uma canoa marrom flutuando sem ninguém dentro.³²

A relação com a pintura e com a ilustração também transmite sentido. A aluna fala também da culinária local (o açaí e o tacacá), mas destaca o laser das praias e igarapés no desenho. E ao ouvir a leitura da aluna, percebo o ritmo e a musicalidade que cativam e esclarecem, embora não marcadas nas linhas, as combinações e as rimas dos pares: falar e recitar (1ª estrofe), cá e tacacá (3ª estrofe), sair e açaí (4ª estrofe), coração e população (5ª e última estrofe).

Com relação ao aspecto formal, a aluna escolheu o recurso dos dísticos, talvez por termos observado, durante as oficinas enquanto liam, o fato de que vários poemas foram escritos utilizando este recurso.

Percebo, neste texto, o quanto a aluna ampliou o olhar sobre o lugar e trouxe para o espaço do poema para construir o sentido do texto, sentido que retrata uma postura de alguém apaixonado pelo seu lugar e pelo seu povo, ideia expressa na última estrofe.

Passemos a verificar os dois textos de uma aluna do 6º B

Primeira produção

Aqui é o meu lugar

Lugar bonito;
Lugar Simples;
Lugar perfeito; esse é o meu Lugar.

Lugar onde se pensa
Onde se vive
Onde até na certa idade Namora.

Esse é o meu Lugar
Cuidado para não se assonbrar.

³² Os textos ilustrados estão nos anexos

Atenção Esse é o meu
Lugar!

R. A. K. 6º B

Mais uma vez, difícil reproduzir um texto com ilustração. A exclamação feita com coração. Os dois últimos versos destacados dentro de um balão de pensamento vindo de dentro de um rio de águas azuis. Este texto, embora não represente o lugar onde vivo pensado pela OLP, é um texto que representa o mundo da criança. Vem os encantamentos das águas no pensamento que sai do fundo do rio. Lugar “bonito”, “Simples”, “Perfeito”. Lugar onde “Namora”, mas também é um lugar que assombra. É um texto de muitos ditos nas entrelinhas.

Embora de estrofes irregulares (1ª um quarteto, 2ª um terceto, terceira e quarta um dístico), a aluna utiliza a repetição da palavra Lugar até como anáfora (1ª estrofe), mas a repete em todos os versos como recurso enfático do seu lugar, o que fica comprovado na última estrofe, reforçado pelo possessivo “meu Lugar”.

Versão final

Onde Vivo

O Sol a brilhar
Os passarinhos a cantar
O vento a soar
Um belo lugar

No meu lugar
Não tem tristeza
Só tem alegria com certeza

Estar no alto é fácil pra Mim
Olhando o mundo
Um belo jardim.

Barulho, trator
trabalho do vô

poeta ou não
eu tenho inspiração

esse é o meu Lugar
um belo Lugar
não quero deixar

R. A. K. 6º B

Já em sua versão final, a aluna, fazendo uso dos recursos sonoros, constrói um belo texto, mas que foge aos moldes do que pede o concurso, em relação à exploração do lugar, pois apresenta a visão de um lugar muito particular. Porém, a aluna ao ler seu texto, apropria-se de sua melodiosa voz e nos encanta, embora seu texto não tenha sido o mais votado.

Mas o texto é exemplo de que no poema se pode expressar o olhar individual de cada um. Enquanto um aluno expressa sua dor, um outro apresenta o mesmo lugar com ruas com buracos, poças de lama ensaiando um olhar crítico que observa o lado feio do seu espaço; já as duas meninas se encantam com o seu lugar. Uma de forma mais universal; a outra, mais individual.

Na versão final, embora a aluna amplie seu olhar sobre o lugar, permanece a ideia de um lugar perfeito, mas o seu mundo perfeito a limita a olhar além do ao redor. Provavelmente a aluna faz o texto da varanda de sua casa de dois pisos, por isso afirma que estar no alto é fácil para ela. É isso mesmo, para uma criança que tem o que toda criança deveria ter: um lar onde os pais e avós trabalham, e as crianças apenas brincam e estudam, é realmente “Um belo Lugar” e que ninguém deve querer deixar, ou perder.

Mais uma vez, retomo as contribuições do Prof. Moura na banca ao observar as condições sóciohistóricas de produção dos poemas “O que o poema diz e o que nega, na sua relação com a memória discursiva, com o interdiscurso.”. Assim, é importante estar atento e perceber “De que lugar social, de qual posição (...) o poeta fala, o que de fato vale para essa posição?”.

O lugar não se apresenta de forma tão perfeita para todos, é o que o aluno A. M. S. N. percebe da 1ª produção à última e demonstra nos poemas abaixo que ensaia seu olhar crítico ao lugar onde vive.

Primeira produção

O Lugar

Onde eu vivo
Num lugar
tranquilo

Onde vive
tem varias coisa
como cachorro e galinha.

quem ia mora

no lugar tranquilo
Que pegar muito vento

Só quem tem sorte.
Esta muito bem

A. M. S.N 6º B

Versão final

O meu Ramal

A minha casa
tem tudo
Mais quando
Eu olho pra fora
Vejo só casa.

O Ramal e todo furado
Quando chove
Enche como uma largoa

As planta das casa
Vez de enche de flor
Enche de Água.
Esse é o meu Ramal

A. M. S.N 6º B

Estruturalmente, o aluno optou pela composição de poemas em versos nos dois textos; porém não utilizou tantos elementos rítmicos. No entanto, em relação ao conteúdo, demonstrou ter ampliado o olhar do primeiro para o último texto, pois percebeu que, ao chover, o que via, não só na sua casa, era que “As planta das casa/ Vez de enche de flor/ Enche de Água”. Além disso, o garoto observou a precariedade de sua rua ao afirmar que “O Ramal e todo furado”.

Para além de ensinar elementos estruturais dos gêneros, o professor deve ensinar os alunos a ler o que os poemas dizem. “Não se ensina o fazer poético, mas sim a ler o que os poemas dizem para nós.”³³

Uma das leituras possíveis do que meu aluno diz por meio de seu poema é que a casa dele tem tudo, mas fora dela, na sua rua, está faltando cuidados.

Quanto ao estilo, há muito poema sem rima. Não é preciso que o recurso sonoro esteja sempre em evidência na poesia pós-moderna.

³³ Contribuição durante a defesa desta dissertação.

Observando a primeira e a última produção a seguir, percebi a tentativa de produção do aluno que geralmente não realizava as tarefas e assim fez uso dos conhecimentos construídos durante as atividades oralizadas e escritas com seus colegas de sala.

Seu primeiro texto apresenta uma associação ao programa do Governo Federal já no título “Minha casa, minha vida”, com conteúdo destinado a agradecer a Deus pelo seu primeiro e segundo lar: a casa e a escola, respectivamente.

Estruturalmente, apresenta alguns pares de rima como “dar” com “lar” (2º e 3º versos), “deixa” com “estudar” e “lar” (1º e 2º versos da 2ª estrofe). Já o 2º texto representa um acúmulo do que os colegas disseram ter visto em seus relatos, mas considero um grau de criatividade em construir seu texto utilizando pares de rima; afinal foi um aprendizado que demonstrou ter adquirido, pois não citou todas e nem aleatoriamente as informações ampliadas na discussão oral.

Primeira produção

Minha casa minha vida

Minha casa minha vida
Obrigado senhor por medar meu
primeiro lar na minha vida

Obrigado pordeixa eu estudar
no meu segundo lar
que a escola mais querida
do meu coração.

J. V. A. A 6º B

Versão final

Minha vida

Eu vejo muita casa no lugar onde fui
mora la no meu segundo lar muitas
Arvores carros escola comecio casas campo de
Futebol aradado plantado soja eu vejo
Castanheira pessoas de bicicletas posto
Salão Barracao de oração eu vejo Refrigera-
nte. comerciantes torneira mato eu vejo
lava-jato. urubo gavião caminhao
parado no posto de gasolina tchau
essa minha rima um abraço para
todos que escutaro e rima

J. V. A. A 6º B

Interessante é que na leitura do texto, em sua última produção, há a percepção do recurso da repetição da expressão “eu vejo”. Também há o recurso rítmico com algumas rimas “mora” (“morar”) com “lar” (2º verso); “aradado” com “plantado” (4º verso); “Salão” com “Barracão de oração” (6º verso), “refrigerante” com “comerciantes” (6º e 7º versos), “mato” com “lava-jato” (7º e 8º versos), “gavião” com “caminhão” (8º verso), aproximação sonora de “gasolina” com “rima” e a ênfase em destacar que é a poesia rimada dele, o que esclarece nos dois últimos versos lida como “ essa é minha rima um abraço para/ todos que escutaram e rima” (na leitura do poema, o aluno leu “essa rima”, mas no poema escreveu “escutaro e rima”).

A escrita é “uma atividade interativa de expressão, (ex-, ‘para fora’) (...) dos sentimentos que queremos partilhar com alguém, para, de algum modo, interagir com ele.” (ANTUNES, 2003, p.45)

Eu como professora devo buscar entender a produção dos alunos uma vez que “O desrespeito à leitura de mundo do educando revela o gosto elitista, portanto antidemocrático, do educador que, por isso mesmo, não escutando o educando, com ele não fala. Nele deposita seus comunicados” (FREIRE, 2015, p.120). Como professora, não vou me contentar só com esta produção, mas devo entender o estágio em que o aluno se encontra para ajudá-lo a progredir, pois “é preciso por outro lado, e sobretudo, que o educando vá assumindo o papel de sujeito da produção de sua inteligência do mundo e não apenas o de receptor da que lhe seja transferida pelo professor.” (FREIRE, 2015, p.121).

Entendo que, ao mesmo tempo que já não há mais espaço para transmissão de conteúdo, mas sim para a construção coletiva deste na relação dialógica com os alunos e com a professora, o processo de construção é contínuo e, portanto, progressivo. Para uns de forma mais lenta, para outros de forma mais rápida. O que importa é que a escola amplie o conhecimento de mundo do aluno e sua capacidade de aquisição e de construção do saber. E assim, faço o “chamamento ao educando para que se vá fazendo sujeito do processo de aprender” (FREIRE, 2015, p.122)

No 6º A o texto expressivamente votado pelos alunos (15 dos 20), deveu-se, na minha opinião, à expressividade como a aluna realizou a leitura, mas entre a primeira produção e a última, percebi a ampliação do olhar sobre o lugar.

Um lugar especial

Um lugar especial
Qual sera esse lugar
Com certeza o meu lar.

O meu lar e um lugar especial
Por que e a onde eu vivo
Onde dormo e onde acordo.

O lugar, a onde vivo e muito legal
Por que eu tenho que fazer algumas coisinhas
Mais e legal

Eu amo meu lar
Por que e a onde eu vivo
Todo mundo deve ter um lar
A minha casa e meu lar especial, que eu amo

R.E.C.P. 6º A

No segundo texto, embora a aluna ainda mantenha uma visão bastante particular amplia essa percepção para a sua cidade “Belterra”. Percebo ainda a religiosidade ao agradecer a Deus pelo lugar “tão lindo de sonha”.

A sonoridade construída a partir dos pares de rima e da aliteração permitem uma musicalidade ao poema. A repetição três vezes de “lugar“ no primeiro verso, além de outras incidências da consoante “l” (em “legal”, “levanto” causam o vai e vem rítmico. Na segunda estrofe, a aluna continua com a repetição da palavra “lugar”, mas o destaque e para os pares de rima “flores” com “cores”, “quintal” com “animal”. Na terceira a rima fica em “esquecer” “agradecer” “Viver”; e na quarta há os pares “crescer” com “esquecer”, “lugar” com “sonhar”; além da repetição de “vou” pois a aluna escreveu “Eu sei que vou crescer mas nunca esquece” mas leu “Eu sei que vou crescer mas nunca vou esquecer”.

Será por acaso que a aluna repete nove vezes a palavra lugar na versão final do poema? Pelo fato de ela ter escolhido a palavra “sonhar” para rimar com “lugar” e finalizar com chave de ouro o poema, creio que a ênfase na palavra foi escolha, não falta de conteúdo, pois embora ampliado o olhar de seu “lar”, lembrado cinco vezes no primeiro texto, para a sua cidade “Belterra” no último texto, a aluna já demonstrava um querer bem ao seu “lugar”, na primeira produção. O que ela fez foi enfatizar ainda mais este bem querer pelo seu lugar que já não é mais o lar particular, mas a cidade.

Versão final

O meu lugar querido

O meu lugar querido o lugar onde vivo
E muito legal e a onde eu caio levanto
Perdo e ganho.
Belterra e a onde vivo que e o meu lugar querido

Vivo em um lugar que ha arvores e flores de
Muitas cores
O lugar onde vivo tem quintal tem planta e animal

Eu amo Belterra Porque é o lugar onde vivo
Uma coisa que nunca devemos esquecer, primeiramente
A Deus agradecer por ter um lugar para
Viver

Eu sei que vou crescer mais eu nunca esquece que
Deus me deu esse lugar tão lindo de sonha

R.E.C.P. 6º A

Ressoa na minha mente ainda a doce e expressiva melodia da aluna lendo seu poema para a turma que, de imediato, aprovou-o com surpreendidas paumas.

Avaliando os resultados, indago: O que ficou como resultado da OLP para o 6º ano? Ao ver os alunos de pé, lendo seus poemas, mas não satisfeita com os resultados, chego à conclusão de que o mais importante foi o processo; se as atividades ficaram em minha mente, também ficaram na de alguns alunos as declamações, as rodas de conversa, as risadas, as brincadeiras com as palavras, os trava-línguas, os poemas, as vozes dos alunos repetidas, muitas vezes, por estarem gravadas no celular; mas também por estarem gravadas na mente e na alma. Penso um pouco mais e percebo que ficou a vontade de continuar empoematizando a escola, as crianças, a vida. Ainda pensando na resposta, empoematizada pelos alunos, percebo que ficaram as vozes daqueles sujeitos da sua história, que começaram a olhar para o seu lugar. O lugar onde vivem.

E na pureza, na sensibilidade, na criatividade, na beleza, na alegria ou na tristeza, na esperança; enfim, em tudo que se vê numa criança, ressoa, agora, a voz da aluna ao finalizar seu poema dizendo - com toda sua visível satisfação: “Poeta ou não, eu tenho inspiração. Esse é o meu lugar, um belo lugar. Não quero deixar!”.

E quando passo no corredor em frente à sala dos meus ex-alunos, sou sempre abordada com um olhar aconchegante de saudade. Existem outras satisfações ao

professor, mas esta é muito boa. A sensação de um certo “estou fazendo a minha parte”.

5.2 O olhar dos alunos sobre a OLP

Entendendo os alunos como protagonistas do processo, em junho, dada a obrigatória parada para as férias, solicitei que os alunos escrevessem um texto de opinião avaliando a OLP e as aulas de Língua Portuguesa. Mais uma vez me surpreendi com a percepção deles.

Tentei agrupar por tópicos alguns dos fragmentos retirados de 14 dos 37 textos os quais, conforme dito na metodologia, não os tomo como objetos de análise, mas como um meio de demonstrar o olhar dos alunos sobre a implementação da proposta, e o que a OLP significou para eles.

Nesses textos, observei a percepção dos educandos sobre o que representaram para eles: as atividades realizadas na confecção dos cartazes, o reconhecimento do aprendido e do que falta aprender, o reconhecimento do aprendizado pelos pais, o conhecimento construído na coletividade, o empoeimatizando a escola, a empatia no relacionamento professor aluno, a crescente participação e gosto pelas aulas, as intervenções com vídeos, a gratidão em estar participando da OLP, e a formação integral.

Esse processo de escuta vai muito além do simples fato de ter a capacidade auditiva como afirma Freire. “Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, às diferenças do outro.” (FREIRE, 2015, p.117). É escutando os alunos que posso redirecionar e avaliar alguns resultados, sem contar com as descobertas que faço ao me permitir ouvi-los. Só ganho com esta atitude.

5.2.1. O olhar dos alunos do 6º A

Sobre as atividades com os Cartazes e com os poemas, vários alunos os citam:

“Eu e minhas amigas (o) fizemos muitas poesias colocamos em cartazes (...) e penduramos nos corredores da escola queria que tivessemos feito isso mas.”

K.S.B.

“(...) nós fizemos cartases, mural Asas da Poesia a onde tem as poesia que a gente trouxe que nossas vó, vô contam” (...) J.L.S.S.

O reconhecimento do aprendido e do que falta aprender, também fora observado por alguns:

“Na aula de português eu faço poema eu faço texto eu faço de tudo um pouco. E é desde o início.” B.R.S.

“Eu gostei muito da Olimpíada de Língua Portuguesa porque nos ensinou a fazer trava-línguas, poesias, redações, textos e muito mais (...)” A. E.C.F.

“Nós aprendemos muitas coisas que não sabíamos coisas que vamos levar para o resto da vida,” (...) A. E.C.F.

“A Olimpíada de Língua Portuguesa nos ensinou muitas coisas legais.” A. E.C.F.

“Eu queria que não acabasse as aulas porque tenho muito a aprender”. K.S.B.

“Eu aprendi denotação, conotação e metáfora aprendie fazer poemas fazer textos e outras coisas.

A coisa que eu mas gostei foi quando nos fizemos o poema com o tema O lugar onde vivo “ R.E.C.P.

(...) eu aprendie muita coisa aqui” R.E.C.P.

“Eu aprendi como se faiz poesia e etc...” J.L.S.S.

“(...) eu gosto muito de poemas mas tem muita coisa complicada e eu ainda não aprendi muito bem” (...) P.F.A.S.

O reconhecimento do aprendizado pelos pais.

“(...) meus pais gostaram muito do meu aprendizado” P.F.A.S.

Percebi um geral contentamento:

“Nas aulas de português. Eu aprendi muitas coisas nessa Olimpíada, foi legal, meus colegas e eu gostaram das aulas. Foi muito boa essa Olimpíada de Português.” L.V.C.M.

“(...) eu gostei da olimpíada porque foi muito legal e aprendi varias coisas (...)” P.F.A.S.

Perceberam o conhecimento construído na coletividade:

“(...) aprendi varias coisas e repassei para para todos os meus amigos e todos sabem o que eu sei (...)” P.F.A.S.

E o Empoematizando a escola:

“(...) e também íamos ao radio da escola ler poemas e poesias quase todos os dias.” A. E. C.F.

Na relação professor aluno: reconhecem o aprendizado que lhes é oferecido, não só pela empatia; mas, muitos declaram gostar das aulas e da professora. Estabelecem uma certa relação afetiva com a professora a partir do desenvolvimento das atividades lembradas.

“Primeiramente com uma professora bonita e inteligente se aprende tudo,” P.F.A.S.

“A prof e muito legal e muito sinpatica gosto muito dela.” K.S.B.

“A Olimpíada de Língua Portuguesa nos ensinou muitas coisas legais.” A.E.C.F.

5.2.2. O olhar dos alunos do 6º B

O fato de os alunos terem entendido e passado a participar e até gostado das aulas é citado por eles:

“Eu gostava um pouco mais agora esta muito legau (...) obrigado olimpíada de Língua Portuguesa” A. M. S.N.

As atividades de leitura de diversos poemas foram significativas:

“É muito legal, a gente se diverte muito lendo vários poemas de rimas ou sem rimas”.

A intervenção dos vídeos da Tv Cultura “Brincando com poesia” ficaram registrados. No pós OLP, assistimos a mais vídeos.

“A professora mostrou vídeos de crianças que fizeram vários teatros (...) mostrou os vídeos de ‘brincando com poesia’. Aí eu fiz uma lista de vários nomes.

Uma brincadeira que eu conheci foi assim: ‘Brinco com as palavras/ de- noite e de-dia,/ quem tiver mais sorte vai ler a poesia’.

A professora passou uma pergunta para nós = ‘o que você vê por onde anda?’
D.S.C.

O conceito de poesia e de poema, o criar pares de rimas, ah, que brincadeira gostosa:

“Poesia e viver, poema e eu e você
Rimando as palavras, e só coisa Boa, tem que sorrir atoa.” L.B.A.

A gratidão em estar participando da OLP:

“Eu aprendi nas olimpíadas a rimar
Aprendi com a professora Também
Nossa escola esta concorrendo
Devo Tudo a Professora” N.U.P.

A formação integral, as paradas para falar sobre o comportamento de alguns alunos na turma estão na memória:

“Com esse projeto, muitas pessoas aprendem á lidar com certos problemas.
Enfim acho esse projeto uma ideia de gênio!!!” N.V.C.O.

“Professora Seumi e uma professora que ajuda se aguei navida que explica varias coisa como poema produção de texto e ajuda nois le is queve aprende afazer uma poema e Uma redação de texto e pergunta varias palavras boua.”
W.M.S.

O aprendizado dos textos, o que dizem os textos:

“Este é o primeiro ano que participo, e vejo como uma forma de incentivar os alunos a pratica de escrever, de colocar no papel seus pensamentos.também é onde aprendemos a escrever mais correto, e aprendemos palavras e coisas novas.” R.M.B.P.

Conceito da aluna sobre o que representa todo o aprendizado sobre poesia:

“Nós aprendemos mais a poesia oque é, como é, autores e como falar; é como conhecer agora o fundo do coração da poesia (...) aprendendo sobre o sentido figurado, próprio, metáfora, mais principalmente se divertindo com as palavras(...) E eu só sei de uma coisa [/] Gostei muito desse programa Obrigado OLP e Professora Selmir.

Me ajudou muito.” R.A.K.

Diante dos comentários dos alunos, só assino embaixo de tudo que dizem, e acrescento que a OLP é a oportunidade de sair da rotina, satisfazer o aluno e avançar no trabalho com textos da esfera literária, que representam uma forma mais poética de ver a vida, sem ser preciso que o professor seja visto pelo aluno como pessoa carrancuda e de aulas chatas. O professor se torna bonito quando é inteligente o suficiente para aproveitar o que de melhor o programa tem a lhe oferecer, se não a ele,³⁴ mas a seus alunos.

5.3. Meu olhar sobre a OLP

O fato de os alunos terem criado seus textos lembrou-me Moura ao afirmar que “o texto não é produto e sim processo, pois o sentido se materializa no texto e não se encerra no texto, haja vista que, o dito pode ser dito em outro lugar”. (MOURA, PROFLETRAS, 2016).

A festa com as palavras (Oficina 8) confirma o gosto em trabalhar a sonoridade. Eu me encantei, pois, sinceramente, a ideia de poema como inspiração está na minha mente que, aos poucos, percebo como não são feitas por acaso as

³⁴ Refiro-me ao fato de que nem todas as pessoas gostam de poemas. Mas o professor deve transitar por todos os gêneros.

escolhas vocabulares, mas são pensadas, selecionadas. Está aí uma justificativa para o ensino dos dígrafos, e encontros consonantais; não como didática, mas como recurso que causa um atrapalhado gostoso na pronúncia das palavras, e que todas as crianças gostam de brincar, que são os trava-línguas e as travatrovas.

Percebi e explorei a brincadeira com as palavras. Dessa forma, sim, vale a pena estudar poema e seus subgêneros. Eis um aspecto ensinável do poema relevante para o 6º ano, o ensino de dígrafo, repetições e de encontros consonantais na construção dos efeitos sonoros. A brincadeira feita de forma reflexiva e criativa dando e criando espaços para os alunos produzirem contribui para que possam pensar e produzir poemas não só com rimas, mas com conteúdo também.

Lembro-me de um aluno (do 6º B) que criou um trava-língua observando o pé do colega:

Pedra preta
 Preta é
 Pé de Pedro
 É preto

O aluno, além de buscar fazer o trava-língua, faz seus ensaios de uso da comparação no texto, pois começa observando uma pedra e compara a cor com o pé de Pedro³⁵.

Encanta-me ainda ver os ensaios e a capacidade de criar dos alunos. O trava-língua abaixo explora, não só a sonoridade, mas considero que o texto é bem criativo:

O prato e o pato

O pato quebrou o prato
 O prato caiu no chão
 O chão ficou sujo
 E a vizinha caiu no porão.

Parafraseando minha aluna ouvindo na mente a sua doce e expressiva voz “Ah, tenho tantas coisas para falar” encerro esta parte dizendo:

Ah...tenho tantas coisas para falar
 Mas que não cabem aqui neste lugar...

³⁵ Não vou me ater a questões de discriminação, ou não, aqui observo apenas o uso dos recursos estudados, até porque, não é certo que a comparação foi maldosa.

Lembrando que a primeira ideia do segundo verso foi “mas não dá de aqui colocar”; porém, para exercitar a rima rica pensei mais um pouco e utilizei o par falar e lugar. Pois é, o professor também aprende ao ensinar com a OLP a galgar o mundo mágico da poesia.

Recordo-me das listas de palavras sendo ditas pelos alunos e escritas por mim no quadro, seguida do desafio de encontrar pares e criarem suas rimas. Curioso foi perceber que o que aparentemente parecia ser fácil não foi para ambas as turmas, mas bastou que a professora mostrasse dois ou três pares para que eles deslanchassem nas suas construções.

Nesse sentido, cabe fazer referência às reflexões procedentes de leituras e discussões realizadas durante as aulas do Profletras. É preciso ensinar as crianças a ler e a escrever. Realmente, desconstruo minha crença de achar que a exposição aos textos por si só garante estágios mais avançados de leitura. Ao contrário, há aspectos ensináveis através do poema, ou de qualquer gênero.

Constatei durante a realização das oficinas essas verdades. Ao solicitar que os alunos trouxessem poemas a serem lidos, um deles, a partir daquele dia, passou a trazer espontaneamente outros poemas a serem recitados, creio que pela receptividade da espontaneidade da atividade, tanto por parte da professora, ao pedir que recitasse novamente para que ela aprendesse, quanto pelos seus colegas que, de vez em quando, dirigiam-se ao mural onde o poema estava exposto, liam-no e assim toda a classe o memorizou. A quadrinha trazida pelo aluno foi esta:

Passarinho Tico-tico,
Pintadinho de amarelo,
Quando eu quis casar contigo,
Teus parentes não quiseram.

A atitude daquele garoto motivou outros colegas a desenvolverem a arte de declamar outros pequenos poemas, tanto do mural, quanto de suas mentes. Mas o que oralidade tem a ver com leitura? Neste caso, a pergunta é o que a leitura tem a ver com a oralidade, pois a leitura do poema, acrescida de uma boa recitação, alcançou o coração da professora e dos alunos. E ficou por longos dias quebrando, às vezes, o silêncio da sala por uma recitação começada por um, acompanhada por outros, e repetida por vários, inclusive por mim. Experiências que só o professor em

sala de aula experimenta, ou não, com seus alunos; afinal, independente da faixa etária, quem não gosta de ouvir falar de amor?

As contribuições da disciplina “Texto e ensino”, do Prof. Moura, ampliaram minha visão e o entendimento da natureza dos gêneros. Passei a perceber que existem estratégias diferentes de ensino para cada modalidade textual. Não se lê um poema da mesma forma que se lê um artigo de opinião, por exemplo. As estratégias de leitura são singulares a cada gênero, a cada texto e até mesmo a cada finalidade e público a quem se destina.

Desenvolver nos alunos tais habilidades é função nossa, professores de língua. Mas como desenvolver tais habilidades se o professor também tem limitações? Para um trabalho mais efetivo, o professor Moura nos apresenta uma proposta, não com sequências, mas com “atividades didáticas integradas” (MOURA, 2009, in mimeo). Atividades nas quais o dialogismo bakhtiniano permite a construção do sujeito historicamente situado. Ampliei assim o olhar para muito além do tecnicismo que permite ficar analisando termos formais dos gêneros na modalidade escrita.

Desde o início do curso deixei claro que estava trabalhando com a leitura e a produção na perspectiva dos gêneros textuais mas focalizando o estudo do poema a partir das contribuições da OLP, para que pudesse estar mais habilitada em adentrar no estudo do texto literário e ajudar os alunos.

Desde as primeiras discussões na disciplina “Texto e ensino”, comecei a pensar em atividades que permitissem que os alunos, mesmo com as aulas focalizadas para as sequências didáticas do poema, transitassem para outros gêneros; foi quando tive a ideia de solicitar a eles o texto de opinião sobre a OLP. Assim, diante das críticas do engessamento que pode causar o estudo de sequências, cabem as modificações que todo professor faz no seu planejamento, por mais metódico que seja.

Ao brincar com as rimas, pude incluir as aulas da gramática funcional melhoradas pela competência das aulas da professora Ediene. Se as classes de palavras insistentemente acompanham a lista de conteúdos da Semed a serem trabalhadas, brincar com os pares de rimas pobres e ricas é um aspecto que abre espaço para uma boa brincadeira com as palavras. Foi o que fizemos conforme o relato das atividades. Afinal, sobre o dilema entre ensinar ou não gramática, após todas as discussões recentes, também concordo que se é para ensinar gramática, é preciso que se questione qual gramática ensinar e como, o que passa pela percepção

de língua e de sociedade. Há muito tempo priorizo o trabalho na perspectiva da linguística textual, mas as reflexões feitas neste período enriqueceram e muito o meu trabalho.

É perceptível a minha defesa em favor de programas que venham a acrescentar na educação como a OLP e o Profletras. Espero que este continue, afinal, somos muitos professores e o número de vagas, a cada turma que se forma aqui em Santarém, é muito restrito.

Tais reflexões orientaram as intervenções para a percepção do lugar. Por estar na academia, expus a observação feita ao professor de referência da OLP no município de Santarém, que me sugeriu criar situações em que os alunos falassem do lugar onde vivem. Pensei então em como fazer; foi quando surgiu a ideia das rodas de conversa a partir de uma pergunta (observar, olhar o lugar por onde passavam para posteriores relatos. Percebi o acréscimo em alguns textos, embora a atividade tenha ficado distanciada do dia da produção final, e as dicas de reelaboração tenham ficado só no plano da observação em pares.

Graças às intervenções, percebi o olhar ampliado dos meus alunos. Realmente, o processo é de conhecimento para ambos, do professor e do aluno. Tornei-me guia de turismo, não para atuar como guia, mas foi uma forma de disciplina para ampliar o conhecimento da região com o objetivo de melhorar as aulas de Literatura por um desejo de explorar mais a literatura local, muito rica em poesias cantadas que retratam o local, por exemplo. O conhecimento serviu, quem diria, para o fundamental na OLP, pois pude ajudar melhor os alunos neste aspecto, embora tenha deixado de realizar atividades por limitações, como por exemplo, levar os alunos a excursões fora do ambiente escolar e de seu entorno. As viagens ficaram apenas através dos livros e dos relatos dos alunos. Está aí um ponto a superar na próxima edição da OLP.

Ter o professor de referência da OLP como meu professor no Profletras, exatamente no momento em que decidi trabalhar com o programa para melhor entendê-lo, oportunizou-me um aprendizado que eu não teria se estivesse apenas na sala de aula.

Zeichner (1998) ao responder a uma pergunta sobre o papel do professor facilitador, esclarece que, para ele, “os facilitadores são importantes, pela sua própria experiência em auxiliar os grupos de pesquisa-ação de professores estudantes e professores.” (GERALDI; MESSIAS; GUERRA, 1998, p. 256). É assim que caracterizo

o professor Percival, alguém que está para contribuir, permitir que o professor construa os seus saberes, mas, como ele mesmo enfatiza, um saber que sirva também para o coletivo.

Estou mais confiante em desenvolver o programa e me sinto mais segura em trabalhar gêneros, embora saiba agora, após ler Bakhtin, da impossibilidade de abrangência dos gêneros, em especial na modalidade oral. Espero ajudar meus colegas a realizarmos a OLP na escola onde trabalho de forma mais colaborativa e integrada. Já será um bom começo.

Afinal, Geraldi, Mesias e Guerra (1998) esclarecem que:

Outra questão que Zeichner considera importante na pesquisa-ação é a sua execução em grupo, primeiro para superar a tendência individualista (...) e principalmente porque é no grupo e através dele que os professores podem apoiar e sustentar o crescimento uns dos outros (1993^a, p.23): 'Quando os professores trabalham sozinhos são mais fracos, quando eles trabalham em grupo se tornam mais fortes dentro da instituição' (Zeichner, 1997c, p. 1). O grupo oferece a vantagem de os professores poderem apoiar-se e contribuir para o conhecimento uns dos outros professores ou com a estrutura das escolas e os sistemas educacionais. (GERALDI, MESSIAS e GUERRA, 1998, p. 259)

Percebo um esforço da parte do professor de referência do programa em desenvolver o trabalho coletivo, trabalho em grupo, incentivou até a criação do grupo dos professores que estão realizando trabalhos sobre a OLP, atualmente sete. Um grupo que se amplia a cada curso, pois ano passado éramos cinco no Profletras Ufopa. Os encontros não continuaram dadas as circunstâncias que impedem professores de turmas diferentes de se reunirem, por conta de suas tarefas, mas ainda assim o professor realizou alguns encontros pela ocasião da realização da OLP; já é um indício de que a preocupação em separar os muros da universidade com os professores pesquisadores está se ampliando, como percebera Elliott (1998) ao observar a expansão da pesquisa ação.

Acredito que cada professor em sua escola, cria meios para realizar, da melhor forma possível e dentro das possibilidades de tempo, as atividades da OLP. O fato de os alunos, por exemplo, quase todos os dias lerem poemas no som da escola (dias que tenho aula); terem feito exposição de poemas e de fotos na festa junina (atividade com o 7º ano), e formado o Pelotão da OLP no desfile³⁶ com destaque de

³⁶ O desfile da escola ocorre sempre na semana da Pátria e representa um momento festivo no qual as escolas

fragmentos dos textos finalistas da escola. Foram atividades que considero de exposição ao público, embora esta última tenha sido realizada no período pós OLP.

Interessante é ter ampliado o meu olhar para perceber e explorar esse tipo de reflexão, de trabalho com o texto, para que a brincadeira com as palavras possa ser “uma brincadeira séria”, como observou Moura, que negou a simples apreciação do valor estético do poema e argumentou que para “além do estético há uma forma de ver o mundo veiculada pelo artista: pode ser uma visão que conflitua com a do leitor.”. Esta é uma verdade que ficou mais fácil de eu entender o que significa, quando tentei interpretar os ditos dos alunos, em seus textos. Seria uma das justificativas para a pergunta por que o gênero poema tem sido mal explorado nas aulas do ensino fundamental?

Moura diz ser preciso “experimentar uma leitura reflexiva da literatura e não tomá-la somente como objeto de fruição estética.” (MOURA, 2016, orientações na banca de qualificação.)

Esse aspecto é ensinável a qualquer tempo na escola; portanto, diferente do que afirmei no início deste trabalho, entendo que trabalhar o gênero poema, na verdade qualquer gênero textual, requer algo a mais do professor de língua, que não só sejam realizadas atividades de fruição, brincadeira com as palavras, tanto no plano oral quanto o escrito, mas que este possa adentrar no labirinto dos textos e dialogar com seus autores, para então concordar ou discordar destes. É nessa relação com o texto que cada sujeito realiza suas interpretações, considerando que os textos sempre estarão passíveis de novos entendimentos.

Amplio o olhar e concludo que não há texto acabado, assim como não há verdades absolutas. O que há são mundos e visões diferentes; e o grau de entendimento e de mergulho no texto, dependem de estratégias de leitura que o professor vai desenvolvendo no seu fazer pedagógico, com os alunos, em seu laboratório dinâmico e rico que é a escola, especificamente, o espaço da sala de aula e o momento da aula acontecimento.

Em suma, adentrar no mundo da interpretação textual é o que falta para darmos o salto no trabalho com leitura e produção de textos na escola, respeitando, lógico, as fases dos sujeitos envolvidos no processo, mas ampliando sua visão de

do planalto se reúnem para assistir ao desfile das escolas. Representa um momento muito significativo para as escolas envolvidas pois é o momento de apresentar publicamente alguns dos trabalhos e projetos desenvolvidos pelas escolas.

mundo e percepção de leitura gradativa e continuamente. Este é o meu aprendizado neste trabalho. Inclusive serve para mim tais conclusões. Afinal, devo ser, sempre, a professora estudante e leitora que a profissão exige.

Como bem confirmou e escreveu Geraldi “Um texto, tornado público, pertence ao seu público leitor” (GERALDI, 2012, p. 4). Ora, se uma obra quando escrita deixa de ser do autor, é do público. Os escritos dos meus alunos, ampliados por discussões e leitura de outros textos literários, passam agora a fazer parte da história, pelo menos da deles e dos leitores deste trabalho. Garantir e ampliar a leitura e a escrita na escola, neste caso garantir também o requisitado direito de acesso à literatura de que falara o nosso imortal Antônio Cândido³⁷ nas falas de meus professores do profletras, significa a valorização do sujeito da ação educativa, que é o aluno³⁸. É nesta perspectiva que continuarei trabalhando a OLP na escola.

Tenho consciência de que não foram superadas todas as dificuldades dos alunos (do nosso poeta); mas a primeira, a principal ação, foi realizada com sucesso: o resgate da sua autoestima. Não podia criar a expectativa desse aluno atingir estágios mais avançados de leitura e de escrita; afinal de contas, estava sendo impedido de desenvolver tais habilidades não sei por quanto tempo. O que sei é que estava cursando o sexto ano. Mas o aluno me impressionava cada vez que fazia questão de contribuir nas discussões orais, momentos nos quais eu podia constatar seu crescimento e ao mesmo tempo suas limitações. Eu jamais reprovaria aquele aluno.

Essa situação comprova que se tivermos que conviver com alunos em diversos graus de dificuldades, oriundos de diversos meios e situações sociais, temos que fazer o possível para desenvolver habilidades que os tornem sujeitos da sua própria vida, tanto no campo individual quanto social, e isso tem tudo a ver com leitura, produção e postura do leitor (escritor ou não) e dos ouvintes a quem se destinam o texto.

³⁷ Essa expressão soa aos meus ouvidos enquanto escrevo, pelas várias vezes que me lembro de ter refletido sobre o peso que ela representa nas falas dos meus professores doutores das disciplinas literárias. Considero todos comprometidos social, ética e politicamente com o ensino da Literatura: Ana Maria Vieira (minha orientadora muito parceira), Edivaldo Bernardo, Luiz Percival Leme Britto e Zair Henrique Santos.

³⁸ Não estou excluindo o aprendizado do professor no ato de ensinar, estou apenas focalizando que a principal razão da existência da escola são os alunos. E essa afirmativa não pode ser entendida como uma contradição conceitual.

Não tolero risos ou conversas durante a leitura dos alunos, não importa em que nível esteja o desempenho do leitor. Apenas peço que seja feita a leitura do texto num tom de voz em que todos possam ouvir; afinal de contas, nosso objetivo é dividir com os colegas a nossa produção, sempre valorizada a princípio, pois a avaliação fica a critério do próprio aluno e dos colegas que, à medida em que suas produções vão sendo apresentadas, vão desenvolvendo a capacidade natural de avaliar um texto como insuficiente, bom ou excelente, para o qual geralmente percebo a aprovação com aplausos que espontaneamente expressam quando gostam muito do texto lido. É essa, a meu ver, a melhor forma de avaliar um texto.

O texto para a criança deveria ser avaliado por ela, não por um adulto que escrevera textos achando que irá agradá-la. Quer um medidor certo do texto feito para as crianças? Proporcione momentos de leitura de forma agradável, espontânea ou programada, e sinta a aprovação ou a reprovação dos avaliadores de carteirinha que são os alunos. Experiências e constatações como estas o professor só aprende na escola, na sua sala de aula fazendo acontecer as aulas de leitura e de produção de texto.

Assim sendo, seja na OLP ou não, nas aulas de Língua Portuguesa o foco deve ser sempre o trabalho com o texto, seja na modalidade oral e/ou escrita. É assim que funcionam as aulas de leitura e de produção textual; não vejo outro caminho mais eficiente para o desenvolvimento de tais habilidades; claro que a relação texto-leitor deve ser pautada no conceito do leitor que se forma em um meio social, no qual influencia e é influenciado ao mesmo tempo. Isso se o professor tiver em mente que “O espaço do poético é também o espaço de contradições, inquietações e rupturas, interesses e conflitos!”, como esclareceu-me Moura³⁹ ao cobrar uma leitura para além da fruição estética do poema.

Atualmente, quando o garoto de quem falei passa por mim pelo corredor (não é mais meu aluno), a satisfação em nos vermos está sempre estampada em seu rosto e numa saudação, geralmente expressa com um “Oi, professora!”, vindo ao meu encontro. Esse tipo de recompensa só quem é professor sabe o que significa.

Voltando a minha hipótese de alguns alunos terem preguiça mesmo de escrever, (levantada quando recordava o caso do aluno do 6º A, que na verdade representa o de tantos outros nas nossas salas de aula), embora pareça ainda não se

³⁹ Refiro-me às anotações feitas pelo professor dr. Heliud Luis Maia Moura, no trabalho apresentado à banca de qualificação desta dissertação.

aplicar aos alunos de sexto ano, Ferrarezi Jr e Carvalho afirmam, ao se referirem às questões de múltipla escolha, que estas reforçam a preguiça dos alunos de escrever e sugerem que o professor prefira o trabalho com questões abertas e justificam, exemplificando com um item de questão de múltipla escolha, esclarecendo que:

Este item é apenas uma sugestão, para um teste de múltipla escolha. Assim são as avaliações em larga escala, por razões específicas. Na sala de aula, no entanto, prefira trabalhar com questões do tipo 'aberto' ou 'discursivo', em que o aluno terá de elaborar a própria resposta. Há muitas vantagens dos itens abertos sobre os chamados 'objetivos' (...). A mais evidente é que o aluno terá de escrever e, para isso, pensar um pouquinho. Nos itens de múltipla escolha, estimula-se a 'preguiça' de escrever. Obviamente, os itens objetivos têm a vantagem de acelerar a correção, mas nem sempre esse tipo de item garante ao (à) professor(a) obter informação sobre o que o aluno realmente sabe e o que ele realmente ainda não sabe." (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2017, p. 103).

É muito bom estar atento a este detalhe; afinal, para nós professores que não temos os mesmos objetivos que têm os exames em larga escala, para a produção textual escrita precisamos de caneta, papel e a vontade, ou motivo, para esta ação. E se priorizarmos apenas exercícios que não instiguem os alunos a escrever (como as questões de múltipla escolha), pode ser que estejamos reforçando a preguiça ou, dita de outra forma, perdendo a oportunidade única de motivar, incentivar, criar o hábito da escrita com os alunos.

Um bom motivo para a escrita é ter o que e para quem escrever, contribuição para a qual a discussão com Antunes fora muito bem-vinda.

Travo este diálogo com Ferrarezi Jr e Carvalho para descartar a possibilidade de plágio, pois o meu fazer pedagógico é pautado em questões abertas, embora por falta dos esclarecimentos (ou no mínimo de alguém que me esclarecesse o ponto) utilizasse questões fechadas como forma de preparar os alunos para avaliações externas e, lógico, sem hipocrisia, como forma de corrigir rapidamente atividades; afinal, faço parte do sistema educacional brasileiro no qual o professor não tem só uma turma, a menos que ensinar não seja sua principal profissão.

Obviamente não descarto totalmente o uso das questões de múltiplas escolhas, pois até para localizar uma informação no texto "Isso pode variar do muito óbvio ao não-tão-óbvio-assim!" (FERRAREZI JR e CARVALHO, 2017, p.103) e as questões fechadas permitem também tal localização; também pode ser bem-vinda em situações de diagnóstico quando os alunos podem justificar o porquê da escolha de

um dos distratores. Mas esta constatação só obtive após diálogo com Ferrarezi Jr e Carvalho que mais uma vez esclarecem sobre o como trabalhar com questões fechadas com foco na leitura:

Mais do que constatar quem acertou e quem errou um item de leitura baseado numa matriz, o (a) professor (a) precisa analisar o quanto os distratores atraíram seus alunos. A partir daí, deve-se pensar nas causas que levaram os alunos a fazer tais escolhas. Melhor que ficar imaginando coisas, deve-se perguntar aos próprios estudantes (tomando os devidos cuidados para que ninguém seja exposto ao ridículo): quem marcou a letra 'A'? Por quê? O que fez vocês pensarem que a letra "A" era a certa? E assim sucessivamente. Essa atividade trará ao (à) professor(a) importantes informações sobre as hipóteses dos estudantes e o ajudarão a organizar as aulas de leitura de modo a todos os alunos adquirirem, desenvolverem e consolidarem as habilidades. Ao fazer isso, um exercício como o que apresentamos se torna, de fato, um *diagnóstico* a partir do qual o(a) professor(a) poderá ensinar mais e melhor! (FERRAREZI JR. e CARVALHO, 2017, p. 104-105).

No entanto, tais questões não são as justificativas para simulados na escola, muito menos que sejam utilizadas em grande escala como instrumento de avaliação interna da instituição; e, quando usadas, devem ter todo um rigor de elaboração com foco na leitura, e não na questão em si; afinal, dominar apenas o estágio da leitura de superfície não pode ser o objetivo da escola. Pelo menos no meu conceito de escola e de muitos professores e gestores que conheço.

Trouxe a discussão apenas para justificar que concordo com a ideia de que questões fechadas sejam um dos motivos que não estimulam a escrita, pois estas já vêm fotocopiadas (e seria um desperdício de tempo inominável pedir que os alunos apenas copiassem tais questões para depois simplesmente marcar uma questão). O estímulo à escrita, concordo, se dá com ações que instigam o aluno a escrever, a produzir, e as questões abertas são o caminho, desde que haja toda uma preparação para a escrita antes, seja com leituras e discussões de diversos textos sobre o tema a ser abordado, seja com discussões acaloradas e ampliadas a partir de um só texto motivador de um debate ou de uma boa roda de conversa, o que depende do grau de familiaridade da classe com o tema abordado. Se vou solicitar que meus alunos se posicionem sobre os pontos turísticos da nossa cidade, por exemplo, não será com uma única discussão e com a leitura de um único texto que conseguirão dominar este conteúdo a ponto de estarem aptos a escrever sobre esse tema.

Assim, fica a certeza de que, como em todos os outros estágios do fazer educação do professor, a avaliação está diretamente ligada com a perspectiva, com a visão que tem o professor sobre o que é ensinar. Daí surgem as ideias que direcionam todas as suas ações. O problema é esse dilema em o que se faz e o que se espera, de fato, que se faça na escola. Eu me respaldo no que os documentos oficiais determinam, que é desenvolver as habilidades de leitura e produção, tanto na modalidade oral quanto escrita, por exemplo.

Embora desconsidere a sutil e até aparentemente inofensiva relação de poder implícita na priorização da língua tida como de maior prestígio, considero que isso se resolve no fazer pedagógico do professor através da concepção de língua e de educação por este adotada. Respeitar a diversidade linguística que representa a diversidade de povos e de culturas, mesmo não se chegando ainda no nível de ruptura freireana é papel do professor que sabe a quem e porque educar, negar a neutralidade política da educação, usar sua “palavramundo” (FREIRE, 2011, p.20) e se posicionar politicamente também com ações que devem condizer com o discurso, como o autor nos adverte ao afirmar que:

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso (FREIRE, 2011, p.37).

Esta sintonia entre o ser do professor e sua prática, infelizmente nem sempre ocorre e pode arranhar as relações de confiança já que, segundo Freire:

Nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com o nosso discurso avançado. Daí que, muitas vezes, as nossas palavras ‘inflamadas’, porém contraditas por nossa prática autoritária, entrem por um ouvido e saiam pelo outro – os ouvidos das massas populares, cansadas, neste país, do descaso e do desrespeito com que há quatrocentos e oitenta anos vêm sendo tratados pelo arbítrio e pela arrogância dos poderosos. (FREIRE, 2011, p.37)

Embora pareça um discurso deslocado⁴⁰, este zelo em não ser mero reprodutor da classe dominante é ação particular de cada ser, e portanto também do

⁴⁰ A o me referir a um aparente discurso deslocado, tenho em mente o contexto da palestra proferida, como esclarecido em nota de rodapé, no XI Congresso Brasileiro de Biblioteconomia e Documentação, realizado em João Pessoa, em janeiro de 1982, intitulada “Alfabetização de adultos e bibliotecas populares – uma introdução”.

professor no seu fazer educação. Mas aqui puxamos uma discussão que não cabe, por questões de espaço, neste trabalho que tem como “palavramundo” o poema dos alunos do 6º ano.

Abaixo, há reflexões acerca da leitura das imagens que ilustram os textos dos alunos.

Ao se referir ao papel da ilustração nos livros, Ricardo Azevedo assim afirma:

É impossível negar que todo o texto ilustrado vai, necessariamente, receber interferência de suas ilustrações. A energia, a leitura (ilustrar é interpretar), o imaginário, a linguagem, as cores, o clima, a técnica, as referências icônicas, tudo o que o ilustrador fizer, vai alterar, acrescentar informação e interferir na leitura e no significado do texto. Mal comparando, é como um pianista acompanhado pelo contrabaixo. Os dois instrumentos, as idéias dos dois músicos, as referências e a cultura musical de cada um, tudo vai entrar na construção do som. Dependendo da música, o solo predominante será de um ou de outro instrumento. Mesmo quando o solo é feito pelo piano tendo por trás o contrabaixo este, de repente, cresce enquanto o piano fica só na base. De repente, parece que ouvimos dois contrabaixos tocando. É o piano imitando o baixo. Outras vezes, o baixo vai para o agudo e finge ser um violão. (AZEVEDO, 1998, p.3)

É o que ocorreu com esse aluno, que de repente, permitiu que a imagem superasse a parte escrita do texto. Azevedo (1998) após fazer a distinção de ilustração de livro didático de ilustração de livro literário, afirma que:

Diante do texto literário, construído através da ficção e da linguagem poética, cada um de nós pode ter uma leitura, um sentimento e uma interpretação. Imagine, agora, ilustrá-lo. As imagens, tal como o texto, também sairão, necessariamente creio eu, marcadas pela subjetividade, pela ambigüidade, pela plurissignificação, pelo enfoque poético e pela linguagem metafórica. (AZEVEDO, 1998, p.7).

Voltando o olhar para as ilustrações dos textos dos alunos, constatei, em um deles, o que Azevedo afirma quando pensa na função que tem uma ilustração num texto de literatura infantil; para ele “uma criança de 6 anos, recém alfabetizada, precisa de ilustrações que a ajudem a compreender o texto” e acrescenta que três anos depois

Porém, a abordagem feita a partir da problematização da leitura e da escrita e a postura de um educador crítico, permitiram-me a referência.

esta criança já com uma leitura fluente tem nas ilustrações a função de “A meu ver, fugir da leitura literal e ampliar o universo significativo do texto.”. Mais ainda, o que muito me interessou ao olhar para o texto do aluno, foi a observação feita pelo ilustrador ao tecer críticas às grandes exposições nas quais há concursos de ilustração dissociadas de seus textos, para os quais o ilustrador comenta que no mínimo deve-se fazer a distinção entre ilustração e imagem, mas a informação a que me sirvo neste momento, até para justificar o fato de eu expor neste trabalho uma imagem, é a observação de que:

Um desenho simples, feito com poucos traços, sem maiores pretensões técnicas pode, a meu ver, ser infinitamente melhor ilustração do que um desenho rebuscado, construído a partir de uma técnica requintadíssima, mas que em relação ao texto só consegue ser redundante. (AZEVEDO, 1998, p.2)

Meu aluno não é ilustrador profissional, mas cabe as informações do ilustrador até para as análises desse aspecto do livro que como já vimos pode até conduzir a uma interpretação não lógica, para não dizer errada, do texto. Mas a carga de significação que representam as lágrimas caindo do rosto da criança e uma pessoa nadando pode representar o enorme estado de tristeza do autor. O aluno não é só o ilustrador daquele texto, ele é o autor e neste caso sentiu necessidade de reafirmar seu estado insuportável de dor causado pelo que todo o texto expressa:

Minha poesia

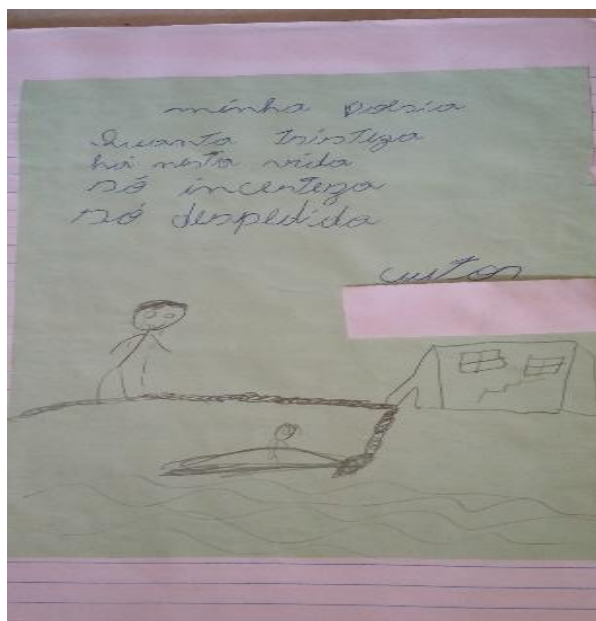
Quanta tristeza
há nesta vida
só incerteza
só despedida

Aluno do 6º A

Impressionante como uma criança do 6º ano consegue, por meio de quatro pequenos versos, seus ou por apropriação, trazer o seu mundo para uma folha de papel. Reforçado por um desenho simples, de uma criança desconhecadora das técnicas de desenho, o seu poema intitulado por ele por “minha poesia”, realmente é a sua “palavramundo” freireana, são os dizeres que vêm pela opacidade da língua.

É necessário que seja reproduzida a imagem do texto para manter seu significado ampliado pelas lágrimas caindo. Confesso que eu não teria sido tão tocada, embora conhecendo a causa das lágrimas, se não as tivesse visto desenhadas naquela folha e rasgar o meu coração junto com o daquela criança. Realmente. Tem textos para os quais as imagens dizem tanto quanto as palavras.

Descontextualizado, este poema poderia, como se espera de uma obra literária, suscitar várias interpretações. Mas por que o garoto fala de tristeza? Qual despedida seria esta? Alguém foi embora? Provavelmente pudéssemos pensar em despedida no sentido de morte, mas seria só uma dentre as muitas possibilidades. No entanto, a associação com a ilustração esclarece. A tristeza realmente merece uma indefinição expressa na palavra “Quanta” por causar uma dor daquelas que só o tempo cura. É a dor, sem medida, de uma criança que perdeu o pai - abruptamente atropelado, com morte instantânea. Neste caso, “Só despedida” significa nada mais...Provavelmente, na cabeça da criança passava um filme de muitas das ações realizadas com o seu pai herói; momentos que nunca mais poderão viver juntos, porque a “despedida”, esta despedida mostrada no papel é para sempre. Abaixo o texto do aluno.



Por que trabalhar poema na escola? A resposta vai muito além de uma reflexão técnica. O fato é que como diz Elias José:

(...)
A poesia
- é só abrir os olhos e ver –
Tem tudo a ver
Com tudo.

Assim, qualquer tema, estado de espírito cabe na linguagem poética, na poesia.

Além disso, a Literatura, e portanto a poesia, humaniza, como bem se conhece essa máxima de Antônio Candido. Humaniza o professor diante do pedido de uma palavra de conforto tão necessária num estado de profunda dor, causada pela perda de uma pessoa tão importante na vida de uma criança, que é o pai. Mas esta possibilidade só existe para os olhos de quem foi educado para enxergar os não ditos que ultrapassam as quatro paredes da sala de aula e entram no mundo dos alunos.

Essa ideia de que não tenho que me importar com a vida pessoal, que cabe aos técnicos esse papel, pode até ser que sim, mas se interferem na relação professor aluno, o ideal era, como ressoam as palavras de Britto, que cada professor tivesse condições de conhecer muito bem seus alunos, o que, lógico, torna-se impossível dentro do cenário atual, quase como um privilégio. Mas, no meu caso, conto com uma turma pouco numerosa, e portanto, tenho condições, se assim o desejar fazer, de conhecer um pouco mais sobre cada um dos alunos e assim não vê-los como cópias de um aluno ideal que não existe, mas de alunos sujeitos que devem ter respeitados os seus tempos e limites dentro das suas singularidades para, a partir desta realidade, pensar e agir para ajudá-lo e modificá-la, inclusive a condição de aluno tido como aquele que não quer nada.

É bom sempre que eu me pergunte, por que esse aluno não quer nada? Ninguém pode viver sem querer nada, pelo menos no meu entendimento.

Aqui cabe refletirmos sobre os conceitos de poema e de poesia e os temas abordados, a partir do próprio material da OLP

É essa ponte entre os saberes do professor e o conhecimento científico produzido na academia que me permite ampliar o olhar e desempenhar com mais competência as aulas. Os alunos e eu só temos a ganhar, por isso, à medida do possível, farei a ponte entre a prática e as contribuições recebidas dos professores na academia durante os dois anos que estive no Profletras.

Trabalhar leitura e escrita na perspectiva dos gêneros textuais é também se propor a fazer leituras de mundo e escrever páginas na história, não só dos alunos, mas da comunidade escolar. É possível ensinar o fazer poético para o 6º ano, não só em relação à fruição e aos aspectos formais do texto, mas principalmente com a leitura interpretativa do mundo; seja o mundo pessoal ou social, mas o mundo do sujeito em seu lugar onde vive. Ser Parnasiano e contemporâneo ao mesmo tempo com uma visão ampliada do que é realmente adentrar no mundo encantado da leitura, audição e produção de poemas.

Como não distanciei o trabalho da academia, considero que mudar o olhar e uma limitada forma de ver o mundo do professor, foi decisivo para que eu, mesmo em sala com as limitações impostas, continuasse estudando e participando de congressos, visitando boas bibliotecas. Sair do “muro das lamentações”, como observara o professor Moura na banca de qualificação, ou sair da visão do “professor coitadinho”, usada pelo outro avaliador, embora que não aceitas e compreendidas naquele momento, foram importantes para ampliar a percepção e dizer agora que realmente nós, professores, precisamos estudar para a educação dar o salto que precisa; mas insisto em afirmar que este estudar não é refletir sozinho e isolado a partir de um livro mandado para a biblioteca da escola; um mestrado já é um bom começo para se incomodar e romper com cristalizadas verdades, não tão verdadeiras. Estudar é difícil, exige sacrifício e disciplina, também exige, como somos ou devemos ser para nossos alunos, professores mediadores que possam apontar novas interpretações de mundo aos seus alunos.

Portanto, dialogar com professores doutores altamente comprometidos com a educação só enobrece o currículo e abre mentalidades. Embora já com muitos anos de sala de aula, espero, nos anos que ainda faltam para encerrar minha carreira docente, cumprir com a missão do programa que é fazer a educação de qualidade acontecer nas aulas de língua portuguesa.

Aliás, gostaria de ter minhas salas de aula invadidas por estagiários para avaliarem minha prática e contribuírem com o seu olhar externo e de dentro da academia, com o desenvolvimento de projetos voltados ao desenvolvimento da leitura e da escrita. Gosto de desafios, são eles que impulsionam nossas mudanças e retomadas de novos rumos, se preciso for. Ademais, creio que me fortaleceria contra a tentação, muito cômoda, porém estupidamente danosa e viciosa, que é cair na rotina.

5.4. Atividades pós-OLP

Em uma atividade pós Olimpíada, lembro-me de uma situação de leitura de um texto (fragmentado) num livro didático no qual discutíamos questões referentes ao texto e perguntei aos alunos do 6º ano como estava o dia naquela manhã, de acordo com o texto. Ainda quando estavam tentando encontrar a passagem no texto “Num lindo dia de primavera, quando o sol brilhava” (CEREJA e MAGALHÃES, 2015, p.99), um aluno respondeu que tinha neve. Muitos calados, alguns deram risinhos (perceberam a reprovação no olhar da professora). Após uma pequena pausa, enquanto estava pensando em perguntar ao menino onde lera a palavra neve, alguns se adiantaram e esclareceram que não fora lida a palavra neve. Então direcionei a perguntar mais uma vez para toda a turma de como estava o dia, de acordo com o texto. Alguns encontraram a passagem no texto, mas o aluno repetiu, com muita segurança, a resposta de que tinha neve.

Desta vez pedi que mostrasse onde lera a palavra neve; mas, o garoto não teve tempo de responder, pois a colega sentada um pouco atrás dele explicou-nos que seu colega estava olhando a figura, e apontou-a com o dedo. Eu, naquele momento, estava tão focada no texto verbal que não cogitei a possibilidade da leitura da imagem. Então, diante da confirmação do aluno, pensei que embora estivesse com o livro nas mãos, meu aluno não lera o texto conosco e por alguma razão aquela leitura não o interessou, mas quando iniciamos a discussão, ele lera apenas a imagem estampada na folha em meio à narrativa.

O fato é que por estar desatento à leitura que tinha acabado de ser realizada coletivamente (até de forma dramatizada para a qual os alunos faziam as falas e a professora lia o restante), meu aluno não foi capaz de encontrar, no texto, a informação dada explicitamente. Mas não paramos por aí. Aproveitei a oportunidade para indagar os alunos a perceberem se aquela figura tinha relação com o texto. Por se tratar de um fragmento, aparentemente não tinha nenhuma relação. Era até contraditório, já que estava explícito no texto que o sol brilhava. Mas quando se dá oportunidade de os alunos falarem, o que acontece é que fazem suposições, inferências, deduções, ampliações na leitura; enfim, a partir do texto, os leitores saem do texto com coerência. Foi o que a mesma aluna fez. Esclareceu que como se tratava de um “pedaço de texto” e que nós não conhecíamos a história toda, é possível que a figura estava no texto original e simplesmente havia sido colocada ali.

Com a possibilidade mostrada pela aluna, a verdade da figura não ter nada a ver com o texto, momentaneamente deixou de ser a única possibilidade e estava instaurada a dúvida e o convite, sem imposição, para a busca da obra e a confirmação, ou não, da hipótese levantada; aliás, sempre que terminamos a leitura de um texto fragmentado, leio a referência com os alunos e sugiro que procurem o livro na biblioteca da escola, ou pesquisem em sites de busca na internet, para lerem a obra por completo (às vezes me adianto e levo, mas nem sempre tenho tempo para buscar todas as obras citadas pelos livros e deixo a critério dos alunos fazerem a busca; e fazem, claro que nem todas as vezes.

Preciso escrever sobre a oficina 9 o impacto causado em mim que no ano seguinte, ao estar professora de 8º ano para o qual o gênero Cordel aparece no primeiro bimestre, não deixei de levar para os alunos aulas de leitura e apreciação de obras completas que causaram o êxtase na turma, que nunca ouvira um poema do tipo de forma tão expressiva. Aos poucos, os alunos iam querendo ler cordel, e liam... faziam a festa.

Para a atividade com o 8º Ano⁴¹, explorei sugestões do livro da biblioteca⁴² e levei o poema “Coco Verde e melancia”. Mas antes, os alunos fizeram suas pesquisas direcionadas pelo tema da Campanha da Fraternidade (CF) que tratava da casa comum, o cuidado com a criação e levaram obras que eu desconhecia. Encantaram-se e me encantaram com a leitura dos textos.

Fiquei muito contente com o desempenho dos alunos. Nem todos fizeram a pesquisa, mas muitos sim, o suficiente para ouvirmos e faltar tempo para lerem todos os textos. Interessante que na aula como acontecimento, alguns tinham o mesmo texto e a professora sugeriu que lessem juntos, assim, formamos um jogral, evitamos a repetição de textos e economizamos tempo para que todos os textos fossem ouvidos. A intenção era ouvi-los e avaliar o nível da leitura; foi quando percebi que alguns estavam precisando exercitar mais a leitura, o que representava mais um desafio para mim. Aos poucos, percebi a vontade neles em apresentar o texto de forma mais inteligível e não foi preciso muitas leituras para que eles percebessem a necessidade de uma leitura em alta voz, boa pontuação e entonação de voz quando se pretende ler um texto em público.

⁴¹ Considero atividade pós Olimpíada, toda atividade realizada a partir dos conhecimentos adquiridos durante a realização das Oficinas até agosto de 2016.

⁴² O livro ao qual me refiro é “O cordel no cotidiano escolar” de Ana Cristina Marinho e Hélder Pinheiro.

Interessante foi a felicidade da aluna ao trazer um verdadeiro troféu (pela sua impetuosidade), tinham achado, na verdade emprestado de uma freira⁴³, um livreto de cordel escrito sobre Dom Amando, um dos fundadores da congregação que fundou a escola. Fiquei hiperfeliz ao ver os alunos adentrarem no mundo da busca, da pesquisa.

As atividades relatadas acima são experiência para as quais abri os olhos após a OLP. Como diz Elias José... “poesia é só abrir os olhos e ver. Tem tudo a ver com tudo. Realmente, como propõe Dolz na apresentação do livro, o objetivo da OLP é que a partir da sequência o professor inicie seu trabalho com a escrita para formar o aluno.

Ler um livro para conhecer mais sobre o cordel foi uma atividade que realizei pós OLP; ou seja, a OLP propiciou-me o aprendizado. Embora seja atividade relacionada ao poema para o 6º ano, em 2017, o conhecimento adquirido e ampliado a partir do material possibilitou um trabalho inesquecível com esta modalidade de poema tão esquecida de apreciação na escola, que é o Cordel. Em viagem a Timon, ao parar em um posto para abastecer, vi uma enorme quantidade de livretos de cordel à venda; pensei nos alunos e trouxe 25 livretos para circularem no carrossel da leitura.

Passei a enxergar não só poesia, mas os livros que há anos já estão na biblioteca. Percebi que uns eu nunca os havia lido; e os que eu li, antes de ter participado da OLP, por não ter embasamento teórico suficiente, não me permitiram o aprofundamento da leitura. Exemplo que esclarece o fato de que leitura não é só fruição, mas é conhecimento; além de reforçar a ideia de que não basta enviar livros de formação para o professor, mas é preciso que este tenha os olhos abertos para enxergar o que precisa ser lido; tarefa que exige formação.

5.5 Perspectivas para a próxima OLP na escola.

Para a próxima OLP, espero realizar um trabalho mais engajado com as colegas das outras turmas, uma que em conversa com elas durante este trabalho, percebi que todas já participaram do programa em edições anteriores, reconhecem as contribuições da proposta para o ensino de gêneros e dizem querer participar do

⁴³ As Irmãs moram bem próximo ao prédio da escola, no antigo orfanato. Atualmente, denominado “Casa de Acolhida” onde residem as freiras.

próximo concurso. É obrigação minha colaborar para que todos, na escola, possamos realizar um excelente trabalho. Afinal, para que serve o conhecimento de um professor, se não para uso da coletividade? Vou aprender muito mais com esta nova experiência, e meus alunos mais ainda. E a sensação de “Ah... de novo Olimpíada?”. Não. Não vou tolerar este pensamento maldoso de mesmice por uma única razão: a professora é a mesma; mas os alunos não. Para eles é a primeira e única experiência; portanto, não tenho o direito de realizá-la com nem um pensamento de mesmice, desinteresse, repetição, se assim o for, melhor que não o faça. Por isso, já estou expulsando definitivamente a sensação de repetição.

A OLP realmente é um aprendizado para o professor e para o aluno. Perseguir o iletrismo em todos os seus aspectos. Vamos, juntos, produzir e divulgar muitos mundos através dos textos orais e escritos em cada pedacinho onde existir um professor de Língua Portuguesa decidido a participar desta proposta que apresenta falhas, mas que contribui com o ensino de Língua na perspectiva dos gêneros valorizando as particularidades de cada região e escritores envolvidos no processo, que é a OLP.

5.6. Refletindo a prática docente para uma educação sociointerativa

A cultura do descarte não faz parte da minha filosofia. Assim como não descarto pessoas da minha vida, não descarto o livro didático, por razões já expressas, e nem programas como a OLP, para o qual percebo o empenho de professores o que não significa aceitar tudo. O contrário também é válido, pois descarto coisas, repudio e, se puder, interfiro veementemente em ações que julgue prejudiciais para mim e para qualquer pessoa, em especial a meus filhos e alunos por entender que tenho parte nas suas vidas.

Prefiro acreditar que não sou fruto de uma revolta ocasionada por um sistema injusto, mas alguém que, mesmo diante de tantos entraves acredita e continuará acreditando em boas ações, em pessoas leais, dignas, corajosas que fazem o impossível acontecer e não se curvam diante das esmagadoras forças antagônicas. Esta sou eu, embora reconheça que às vezes bate uma dúvida e um desejo de “desisto” o que é superado pela beleza da existência e da esperança da mudança que impulsiona um fazer mudança contínuo. É que nós professores, nas palavras de Elizabete Pereira (1998), no contexto das práticas sociais desenvolvemos o que Elliott

“chama de ‘estrutura de competência’ ao conjunto de habilidade, que torna os professores capazes de modificar uma situação ao invés de serem marionetes dos acontecimentos.” (PEREIRA, 1998, p.172)

Embora reconheça o caráter imparcial que tem o trabalho de dissertação, é muito difícil me colocar fora do processo. Sou o professor da ação, aquele que optou em educar pelo exemplo. A transformação do ensino para melhor, não é mero discurso vazio, pois em minhas práticas as ações acontecem. Penso que essas ações dependem de nossas crenças e convicções, estas que, por sua vez, acompanham o professor e fazem parte do seu processo de educar. Tenho participado ativamente de ações coletivas que sinalizam esperança.

As lutas em prol da construção da biblioteca escolar, da continuidade da escola na comunidade e a participação em manifestos de rua em defesa de direitos como o da educação pública de qualidade, são ações que têm a ver com a tão esperada transformação social e representam ações concretas para os alunos que vibram conosco diante da vitória de ter a escola continuando a exercer suas atividades. De novo o foco é o aluno, embora que neste caso precise do professor, afinal, o conhecimento só serve se for para ser usado em prol do bem comum. Este é o papel ético e social do professor que não apenas discursa sobre educação participativa, mas que age, empenha-se, e com isso transforma situações difíceis em melhores realidades.

Geralmente não se fala sobre as crenças e suposições básicas do professor, implícitas ou explícitas, sobre o seu trabalho em instituições burocráticas de como esse contexto institucional influi em seu ensino e nem de como as origens de classe e raça de seus alunos influem na maneira como ele ensina. Passa-se a impressão de que os professores não têm crença, nem princípios sociais, culturais ou políticos significativos. (GERALDI, MESSIAS, GUERRA, 1998, p. 267).

Vejo que a Ufopa avançou neste quesito. Por aqui a pesquisa participativa do professor é considerada ciência e os professores formadores se colocam como colaboradores do processo.

Em revisão bibliográfica a fim de entender o que caracteriza o professor pesquisador, o professor reflexivo, após mais de trezentas páginas devoradas num passeio pela construção do conceito e das teorias que o envolvem, através das contribuições de teóricos tanto do cenário internacional como nacional (Elliott, Schön,

Zeichner, Lee Shulman, Britt-Mari Barth, Wilfred Carr, SKemmis e Freire, dentre outros), tento me encontrar nos conceitos de Fiorentini, Souza Jr e Melo, no artigo “Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos”, quando esclarecem as contribuições de cada autor que discutiu sobre esse tema.

Diante da vasta nomenclatura sobre teorias, neste momento ainda de organização e esclarecimento das ideias, opto por concordar também com o casamento da teoria e da prática de Barth (acredito que ambas têm sua relevância para o professor), as quais são apresentadas na discussão de Fiorentini, Sousa Jr e Melo. Também me valho da extrema sabedoria freireana, pois considero Paulo Freire, até pelo seu exemplo de vida, um educador exemplar. O parágrafo abaixo, também do mesmo artigo dos autores mencionados, sintetiza a ideia com a qual me identifico neste momento:

Freire (1997), em sua última obra – *A pedagogia da autonomia* -, ao falar dos ‘saberes necessários à prática educativa’, chama atenção para outros aspectos e outras dimensões, igualmente importantes, sobretudo num contexto de prática reflexiva crítica, como propõem Carr e Kemmis. Para Paulo Freire, o professor, como profissional e ser situado histórico-culturalmente, produz uma prática pedagógica que pode tornar-se cada vez mais rica e significativa, se forem considerados saberes que dizem respeito a ações pedagógicas coerentes com uma opção político-pedagógica democrática ou progressista. (FIORENTINI; SOUZA JR; MELO. 1998, p. 230-231).

Entendo que ainda falta muito para alcançarmos o estágio das teorias emancipatórias de educação por vários motivos, dentre eles o de muitos de nós, professores, ainda não estarmos munidos de teorias suficientes para produzirmos e sustentarmos cientificamente nossos próprios saberes.

Fiorentini, Souza Jr e Melo (1998), após exporem as três categorias de conhecimento do professor apontadas por Shulman, que são o conhecimento da matéria que ensina, o conhecimento pedagógico e o conhecimento curricular, os autores destacam que há, além desses, outros conhecimentos que poderiam ser considerados importantes “à prática reflexiva e à formação/desenvolvimento profissional do professor” (FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 1998, p. 317), como o que Imbernón “chama genericamente de *cultural* e que transcende os limites de sua especialidade”. (IMBERNÓN apud FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 1998, P. 317).

É este saber que faz com que o professor adentre em questões sociais que fazem parte da vida da comunidade onde ele e os alunos estão inseridos. A título de esclarecimentos sobre esse saber cultural e sua construção, são bem-vindas as informações dos autores de que:

A apropriação/construção desta cultura não se restringe a uma formação intelectual envolvendo áreas como a filosofia, a sociologia, a antropologia, a história, etc., a qual poderia ocorrer na formação inicial. Ela também deve continuar a ocorrer ao longo do desenvolvimento profissional do professor, pois, a todo momento surgem novos conhecimentos e instrumentos técnico-científicos – como o caso da informática – os quais promovem novos valores e novas significações. Para que o professor possa atualizar-se culturalmente e também incorporar e explorar, em suas aulas, essas novas ideias e instrumentos, ele precisa ser flexível e aberto a outras formas de saber e de produção cultural que não aquela restrita à sua área específica. Além disso, é necessário que o professor conheça o meio cultural e social em que os seus alunos se desenvolvem: (FIORENTINI; SOUZA JR; MELO, 1998, p 318).

Não é fácil exigir um mapeamento da vida dos alunos e da comunidade para muitos que se desdobram em uma desumana ginástica para estar em duas, três escolas distantes uma das outras diariamente para atender turmas com quarenta ou mais alunos; uma boa alternativa é usar o espaço da escola para adquirir tais conhecimentos. Além disso, em uma escola onde há um conselho escolar atuante e encontros de professores, algumas questões podem ser descobertas na troca de conversas. Na sala de aula, há sempre espaço para ouvir dos alunos alguns comentários e buscar entendê-los.

Lembro-me de uma situação, por exemplo, quando notei que alguns alunos, que não costumam chegar atrasados, estavam atrasando; antes que eu perguntasse, alguns me justificaram o motivo do atraso: o ônibus escolar. Simplesmente os ônibus, que são mantidos pelo governo municipal, não estavam atendendo os alunos por falta de pagamento. Esse é um caso complicado porque mexe com questões que ultrapassam as quatro paredes da sala de aula, e exige aquela postura corajosa que soa rebeldia por alguns acomodados.

Abrir esta discussão em sala dá espaço para conhecermos melhor o mundo real de nossos alunos, mas esclareço que a minha motivação não é uma rebeldia sem causa. É a incapacidade de ficar indiferente à situação precária de muitos dos meus alunos.

Não sou a favor do paternalismo, mas se existe recurso público para o transporte escolar, jamais ficaria calada diante de uma situação como aquela. Só conhecendo a realidade dos alunos para entender, cultivar a empatia e tomar atitude. Mas o que isso tem a ver com leitura e produção, com as aulas de Português? Para começar, se os alunos não estão na escola não tem aula de nenhuma disciplina; mas há a leitura de mundo, aquela que forma um cidadão quando aprende ouvir, falar, analisar, questionar, agir e solucionar problemas. É preciso estar na sala e aula para ouvir as denúncias, as necessidades dos alunos.

Dialogo com Paulo Freire (2015) a respeito das “Qualidades que vão sendo constituídas na prática democrática de escutar” ao afirmar que:

É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa ao fatalismo, identificação com a esperança, abertura à justiça, não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica. (FREIRE, 2015, p.117-118).

É cobrada a postura política do professor. É desperdício de talento, de conhecimento, não motivar a sociedade a reagir. Esta reação acontece por meio da leitura que se faz das diversas situações que nos afetam. Quando digo nós, estou me referindo a todos os envolvidos na escola, na comunidade, no nosso caso, nas comunidades onde a escola pode representar o único espaço para o debate social democrático. A leitura da palavra passa pela leitura de mundo na perspectiva de Paulo Freire. Por uma compreensão crítica do ato de ler, que fundamenta sua proposta de alfabetização, Freire afirma que:

(...) a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele. (...) este movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo está sempre presente. Movimento em que a palavra dita flui do mundo mesmo através da leitura que dele fazemos. De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de ‘escrevê-lo’ ou de ‘reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente. (FREIRE, 2011, p. 29-30)

Esta leitura de mundo, dita por Freire, perpassa o meu fazer pedagógico, embora reconheça a qualidade de constante mudança a que estamos sujeitos, como seres inacabados e não determinados pelo meio, mas integrantes, participantes deste.

Diante de tanta teoria e a exiguidade de tempo para rever e escrever, julguei mais pertinente construir um texto para expor meu fazer pedagógico do que reproduzir à exaustão escritos e ditos muitas vezes repetidos, mas que não se efetivam pela força da mudança que naturalmente não é rápida, em especial quando se percebe que nossa cultura é da divisão de classe; a cultura do silêncio e da submissão não se desfaz de uma hora para outra. É preciso ousar e vigiar para não reproduzir a educação recebida outrora. Trazer meus anseios de professora estudante em busca permanente de atender em escola pública com esperança da igualdade de oportunidade para todos através desta arma poderosa que é a língua falada e escrita é o meu desejo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo dos objetivos da OLP, percebi que há um esforço, por parte da secretaria municipal de educação (Semed), juntamente com a Ufopa, em fazer acontecer o programa no município; porém, não pude deixar de observar que um número pouco expressivo de professores participou das atividades de formação, desde o momento da abertura oficial do programa, no auditório da Ufopa (Campus Tapajós, em uma manhã de sábado - 19/03/2016), momento no qual o professor de docência e referência do programa em Santarém, Luiz Percival Leme Britto, apresentou o programa e fez uma breve, mas instigante abordagem sobre os gêneros trabalhados na Olimpíada.

Os encontros, apenas dois, que aconteceram posteriormente, dos quais participei nas oficinas voltadas para o gênero poema, foram insuficientes para uma formação, mas serviram para algumas observações: além de mim, muitos professores tiveram dificuldades em acessar o material online. Uns relataram ter realizado as oficinas apenas com as orientações repassadas pela formadora naquele primeiro encontro, professora Elaine Vasconcelos.

É importante ressaltar que muitos dos professores presentes enfrentaram sacrifícios para participar dos momentos de formação; são verdadeiros heróis, pois se deslocar na Amazônia é um desafio, em águas e distâncias, somadas a meios de transportes não tão confortáveis. Diante desta realidade, parece que a realização de vários encontros seria inviável, sem contar que as atividades aconteceram aos sábados. Enfim, ser professor requer sacrifícios aqui na nossa região.

Se o programa tem o caráter de contribuir de fato para a formação docente, há de se pensar em criar condições reais para a participação dos professores nos momentos de formação. E aqui vem a resposta da pergunta: Como? Dispondo de tempo remunerado, jornada de trabalho reduzida e inserção nos centros de estudo que são as universidades, em especial as públicas por serem gratuitas.

Se a Olimpíada é uma ferramenta contra o iletrismo, e faz parte de uma política pública que visa de fato a melhorias na qualidade do ensino, mais que depender de esforços gigantescos do professor, sua efetivação depende da gestão. Afinal, para que o ensino seja de qualidade o professor precisa estar em constante busca do conhecimento, mas com assessoria e acompanhamento científico disponibilizado; no caso de Santarém, pela Ufopa, em auxílio à Semed, e por todos

os estudiosos que participam da confecção do material disponibilizado para o programa.

Em face disso, não cabe simplesmente exigir mudanças unilaterais, mas sim somar esforços, no caso do município e do estado, até financeiramente, para a adesão em maior escala à OLP em nossa região. Reconheço os esforços de alguns, mas registro a ausência do poder público como gestão.

Em relação aos resultados obtidos com a aplicação da proposta, prefiro repetir o que já ressalta o professor Dolz no caderno do professor ao afirmar ser ingênuo pensar em resolver todos os problemas em uma só sequência didática, por isso recomendo aos professores que ainda não tiveram acesso ao material que vale a pena conhecê-lo, pois é uma proposta na qual professor e aluno são sujeitos do processo e há todo um esforço em acompanhar e melhorar o programa, que representa de fato um trabalho coletivo e um sinal para um olhar diferente das cristalizadas desconfianças e certezas de que a união de esforços público e privado não dá certo por questões de interesses individuais diferentes. Será mesmo? Prefiro continuar acreditando no sucesso das parcerias em função do salto na educação.

Para os que não acreditam e não querem aceitar a proposta da OLP, que apresentem outra; pois esse é um critério científico, o da confirmação ou da refutação a partir do qual pode-se gerar um outro conhecimento, uma nova proposta. Esse critério, sim, é imutável, foi assim e sempre será.

É importante observar que a inclusão digital ainda não atingiu as escolas e muito menos as salas de aula em nossa região. Assim, o lançamento dos cadernos digitais da Olimpíada não deveria ter substituído os cadernos físicos. Para mim, e para muitos, o acesso ao material ficou restrito e até ausente, pois nem imprimir os cadernos conseguimos, pelo menos eu e boa parte dos professores, pois é um material protegido, do qual só se permite leitura.

Sabemos que as multimídias são ferramentas necessárias à Educação nos tempos atuais, no entanto, a ferramenta que, com certeza, chega às mãos do professor e pode ser acessada a qualquer tempo e lugar, pelo menos aqui em Santarém, ainda permanece sendo o livro.

Portanto, expressei o meu desejo de que na próxima OLP voltem os livros impressos. Recebi posteriormente o CD, mas não abriu no meu computador. Antes que estes relatos sejam motivos de risos, repito que se a intenção é que a proposta chegue às salas de aula do Brasil e não apenas nas regiões dos grandes centros, que

voltem os livros impressos, pois aqui no meu encantador Pará, até a Ufopa fica semanas sem prestar alguns serviços, como empréstimo de livros pela biblioteca, por problemas com a internet ou algo parecido.

Aos que venceram todas as dificuldades e realizaram a OLP em nossa região, os meus sinceros parabéns pela força de vontade e determinação em fazer de fato a mudança acontecer; e que venha a próxima, com menos dificuldades e muito mais professores participantes. Afinal, apesar dos problemas, os que participaram consideram a formação e o programa muito bons. Aos que não participaram, é preciso conhecer a proposta para só depois criticar ou decidir pela sua adesão ou não.

Enfim, a OLP, enquanto programa tem a capacidade de atingir a todas as salas de aula do país. É importante acreditar, e eu acredito a partir da experiência que vivi, que a OLP faz o professor e o aluno viver, respirar o seu lugar, dá a oportunidade de ambos ampliarem o conhecimento acumulado pela ciência, e o construído no dia-a-dia da sala de aula. A OLP é um espaço para o trabalho com os gêneros orais e escritos, basta que o professor aproveite a proposta, se aproprie do que considerar relevante e amplie com vontade a oportunidade apresentada pelo programa. Neste sentido, ampliar o estudo por meio do poema para além dos aspectos formais e interpretá-los faz parte de uma formação que colabora para o exercício da cidadania.

Deste modo, não há mais porque reclamar que não se tem tempo para discussões, para leitura e produção de texto na perspectiva dos gêneros com as contribuições da linguística atual. Porém, para que a OLP seja apenas um instrumento a mais em favor do professor, é preciso que este busque ser o pesquisador e estudante eterno que a profissão impõe e exige. Caso contrário, continuaremos apenas criticando e desperdiçando tentativas bem intencionadas de programas como este para o avanço na qualidade de ensino da leitura e da escrita, e da educação como um todo. É o que podemos fazer enquanto alguns de nossos objetivos destoam dos objetivos do sistema educacional brasileiro.

Melhor que desprezar e criticar, é se apropriar do programa, adequá-lo à realidade e explorar o que ele tem de bom a oferecer; afinal, repito, a OLP, é produto do esforço de cientistas da linguagem e de professores que se preocupam com a educação brasileira. E está claramente dito que cabe ao professor explorar as sequências que são compostas por sugestões de atividades a serem realizadas e ampliadas. Se não há tempo para desenvolvê-las por completo, façamos as adaptações possíveis e avancemos para além da OLP.

Se os alunos não chegaram ao nível de produzir poema a ponto de serem aprovados no concurso, temos de convencê-los, inutilmente, de que isso não importa (ao professor não pode jamais importar mesmo). Ao professor deve estar sempre em evidência que o essencial, de fato, é que os alunos alcancem níveis melhores de leitura e de produção ao longo do desenvolvimento das atividades. Esse, sim, é um bom motivo para a continuidade do programa nas escolas.

Mudar o foco de avaliação da educação, em nível de sistema, não compete ao professor, mas a ele compete mudar o foco do ensino em sua sala de aula, e, sem sombra de dúvida, desenvolver o nível básico de leitura, pode ser o foco do sistema, jamais de um professor que mereça este título, salvo ser vítima do sistema o que impede que o professor possa fazer o que estou fazendo no Profletras: ampliando meu nível de leitura por meio dos livros e de viagens para participar de eventos.

Enviar livros de formação continuada para as bibliotecas escolares é uma boa ação, mas não é suficiente para cobrar do professor que este não se prepara por falta de vontade. Pode até ser o caso de alguns, mas a regra mesmo é que ao professor de escola pública é usurpado o direito de estudar, de ter formação contínua e ninguém venha me convencer do contrário.

Os professores de escola pública que conheço são verdadeiros heróis quando conseguem concluir um mestrado ou um doutorado, o que geralmente acontece de meados para o final de carreira, quando deveria ser no início; mas este é um estágio que no nosso país ainda falta muito, ou não, para alcançar. Isto, sim, depende de questões políticas.

Mesmo que o aluno não tenha vencido todas as etapas da leitura durante a OLP, parabéns; afinal, não é em um curto espaço de tempo que se forma um leitor e um produtor de texto, muito menos um cidadão. Mas, sem dúvida, está mais do que na hora de a educação como sistema mudar o foco. Enquanto não acontece, aqui estamos nós, cada um na sua escola tentando nos unir e dialogar na busca de um mesmo propósito em seminários (poucos) e em cursos de formação como este.

Espero que os professores, como eu, possam acreditar que podemos fazer muito pela educação de nossos alunos, mesmo com tantas limitações, e que as atividades e os relatos ora realizados sirvam, pelo menos, como serviram para mim, e muito do que li de outros colegas: para termos a certeza de que não estamos sozinhos, e de que estamos no caminho certo. O sistema é que não alcançou o nosso estágio, ainda.

REFERÊNCIAS

- ALTENFELDER, Anna Helena; ARMELIN, Maria Alice. **Poetas da escola: caderno do professor - orientação para produção de textos**. 4. ed. São Paulo: Cenpec, 2014. (Coleção da Olimpíada).
- ANTUNES, Irlandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003 – (Série Aula)
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Estética da criação verbal**. Introdução e tradução do russo por Paulo Bezerra; prefácio de Tzvetan Todorov. 6ª ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovitch. **Notas sobre literatura, cultura e ciências humanas**; organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas de edição russa de Sérguei Botcharov.- São Paulo: Editora 34, 2017.
- BERALDO, Alda. **Trabalhando com poesia**. Vol. 1 – São Paulo: Ática, 1990.
- BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais**/Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRITTO, Luiz Percival. **Ao revés do avesso: leitura e formação**. São Paulo: Pulo do gato, 2015.
- BUENO, Luzia e COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição (organizadoras). **Gêneros orais no ensino**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2015. (Série Ideias Sobre Linguagem)
- CEREJA, William Roberto e Magalhães, Tereza Cochar. **Português: linguagens, 6.-9.ed.reform.** – São Paulo: Saraiva, 2015
- COSSON, Rildo. **Letramento literário: teoria e prática**. 2. Ed., 1ª reimpressão. –São Paulo: Contexto, 2011.
- DOLZ, Joaquim. e SCHNEUWLY, Bernard. **Gêneros orais e escritos na escola/ tradução e organização Roxane Roxo e Glais Sales Cordeiro.** - Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004. – (Coleção As Faces da Linguística Aplicada).
- FERRAREZI Jr., Celso e CARVALHO, Robson Santos de. **De alunos a leitores: o ensino da leitura na educação básica.** – 1.ed. – São Paulo: Parábola Editorial, 2017
- FIORENTINI, Dário, SOUZA, Jr Arlindo José de e MELO, Gilberto Francisco Alves de. **Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos**. In GERALDI, Corinta Maria Grisolia, FIORENTINI, Dário e PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar(orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. (Coleção Leituras no Brasil)

FONSECA, Maria Nilma Goes da. & GERALDI, João Wanderley. O circuito do livro e a escola. In: GERALDI, João Vanderley (org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Anglo, 2012.

FONSECA, Wilson. **Meu baú mocorongo**. - Belém: SECULT/SEDUC, 20006.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. – 51. ed. – São Paulo: Cortez, 2011. – (Coleção questões da nossa época; v. 22).

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 51ª ed - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

GERALD, Corinta Maria Grisolia; MESSIAS, Maria da Glória Martins; GUERRA, Mirian Darlete Seade. Refletindo com Zeichner: Um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In GERALD, Corinta Maria Grisolia; FLORENTINI, Dario; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar (Orgs.). **Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 1998. (Coleção Literatuas no Brasil).

KLEIMAN, Angela B. & SEPULVEDA, Cida. **Oficina de gramática-metalinguagem para principiantes**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

MARCHUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais: definição e funcionalidade**. In: **Gêneros Textuais & Ensino/** Ângela Paiva Dionísio, Anna Rachel Machado, Maria Auxiliadora Bezerra (organizadoras). – São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MARINHO, Ana Cristina & PINHEIRO, Hélder. **O cordel no cotidiano escolar**. – São Paulo: Cortez, 2012. – (Coleção Trabalhando com... na escola).

MOISÉS, Massaud. **A criação literária: poesia**. 11.ed.São Paulo: Cultrix, 1989.

MOURA, Heliud Luis Maia. **Gêneros textuais: conceituação e ensino**. Mimeo (2009).

PAIVA, Carlos (Org.). **Antologia de textos: ao encontro dos gêneros**. Itaituba, PA: Ed. do Autor, 2013

SAMPAIO, Emílio Davi. A reescrita textual: como aprimorar o texto do meu aluno? **Revista Na Ponta do Lápis**. Ano XI-número 25. Março de 2015.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. - 24.ed.rev.e atual.- São Paulo: Cortez, 2016.

ZILBERMAN, Regina. (Org.). **Leitura em crise na escola: as alternativas do professor**. 11ª ed. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1993.

Textos Eletrônicos:

ALTENFELDER, Anna Helena; ARMELIN, Maria Alice. **Poetas da escola: caderno do professor - orientação para produção de textos**. 5. ed. São Paulo: Cenpec, 2016. (Coleção da Olimpíada).

AZEVEDO, Ricardo. **Texto e imagem: diálogos e linguagens dentro do livro**. 1998. Disponível em www.ricardoazevedo.com.br. Acessado em 20.10.2017.

<http://www.biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/OlavoBilac/profissaodefe.htm>

<https://www.escrevendoofuturo.org.br/conteudo/formacao/na-pratica/pautas-de-formacao/artigo/2197/poema-vai-poema-vem>

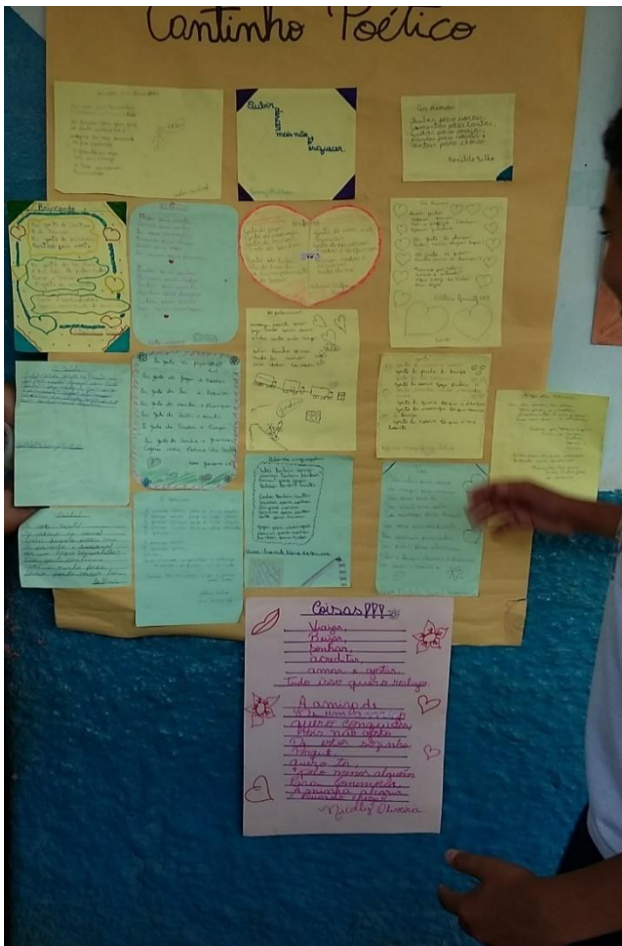
<http://www.biblio.com.br/defaultz.asp?link=http://www.biblio.com.br/conteudo/OlavoBilac/profissaodefe.htm>

Anexos



Encontro de formação da OLP, gênero poema.

ATIVIDADES EM SALA





ALGUNS TEXTOS UTILIZADOS NA DISSERTAÇÃO

11/05/16

Todo dia

Todo dia eu acordo com a luz do sol mais o dia é bem curto e logo chega o por do sol.

Os carros passam logo cedo passam na estrada e quando e quando é dia de chuva ela fica bem molhada.

O sol vem logo cedo e as plantas acompanham ele nos dias de chuva cedo é frio e quando é dia de sol o dia é bem quentinho.

11/08/16

Língua Portuguesa

Santarem do meu coração

Ah! Tenho tanta coisa para falar mais poucas coisas tenho que recitar

Deus cigaropis são tão belos e das praias nem se fala.

Muitos turistas vem pra cá, pra provar o típico Tucaca.

Quem vem não quer mais sair porque talvez se apaixonaram pelo açai.

Santarem do meu coração lindo igual sua população.

6ª Anunola

TM & © 2016 STRB

Strawberry SHORTCAKE

11/05/16

Aqui é o meu Lugar

[Lugar bonito;
Lugar simples;
Lugar perfeito;
Essa é o meu lugar.

[Lugar onde eu posso
onde eu vivo
onde até no vento idade Namora.

[Essa é o meu lugar
Cidade para não esquecer.

Ate não Essa é o meu Lugar

17

Onde vivo

A.E.C.F. 6ª

O Sol a brilhar
Os passarinhos a cantar
O vento a soar
Um belo lugar

No meu lugar
Não tem tristeza
Se tem alegria com amigos

Estar no alto é fácil pra Mim
Olhando o mundo
Um belo jardim.

Barulho, trator
Trabalho do só

Porta eu não
Eu tenho inspiração

Essa é o meu lugar
Um belo lugar
Não quero deixar

credent

Cutor

R.A.K. 6ªB

Um Lugar Especial

Um Lugar especial
 Qual sera esse Lugar.
 Com entrega o meu Lar.

O meu Lar e um Lugar especial
 Porque e a onde eu vivo
 Onde dormo e onde estudo.

O Lugar, a onde vivo e muito legal
 Porque e a onde estudo, como e brinco
 Até que eu tenha que fazer algumas coisas
 mais e legal

Eu amo meu Lar
 Porque e a onde eu vivo
 Todo mundo deve ter um Lar
 A minha casa e o meu Lar especial, que eu amo

11/08/16

O meu Lugar querido

O meu Lugar querido e Lugar onde vivo
 E muito legal e a onde eu laiso desanto
 Brindo e ganho.
 Bateria e a onde vivo que e o meu Lugar querido

Vivo em um Lugar que ha arvores e flores de
 muitas cores
 O Lugar onde vivo tem quintal tem plantas e animal

Eu amo Bateria Porque e o Lugar onde vivo
 Uma laiso que nunca dormo esquecer, principalmente
 a Deus agradecerem por ter um Lugar para
 viver

Eu sei que vou brincar mais eu nunca vou esquecer que
 Deus me deu esse Lugar tão lindo de sonho

R.E.C.P. 6ªA

O Lugar

onde eu vivo
 Num Lugar
 tranquilo

onde vive
 tem varias coisa
 como cachorro e galinha.

quem ia mora
 No Lugar tranquilo.
 Qui pigor muito vento

Só quem tem sorte.
 Esta muito bem

11/08/16

O meu Ramal

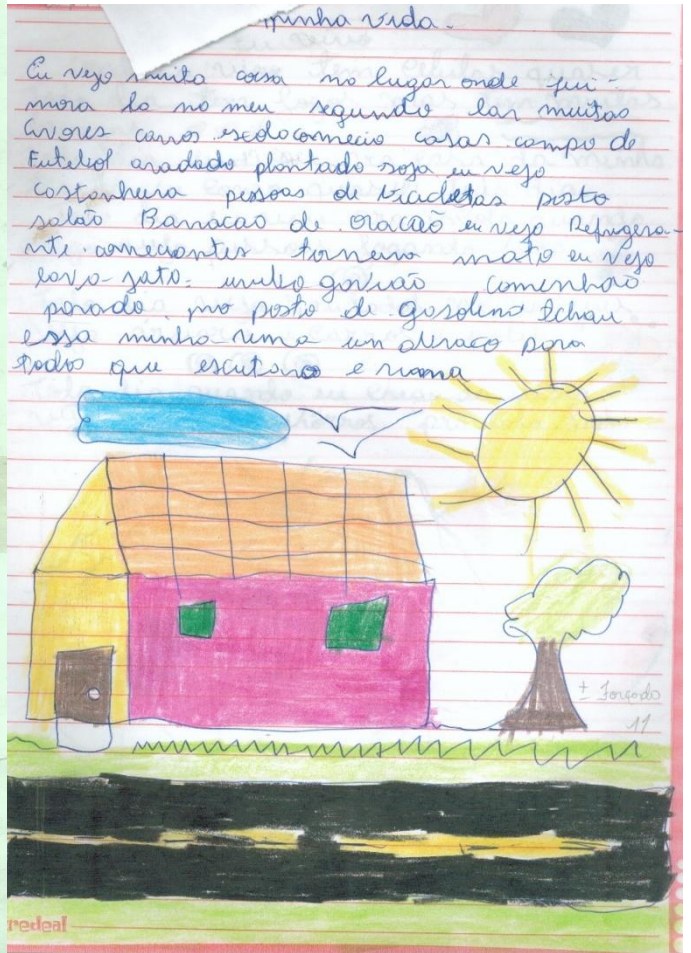
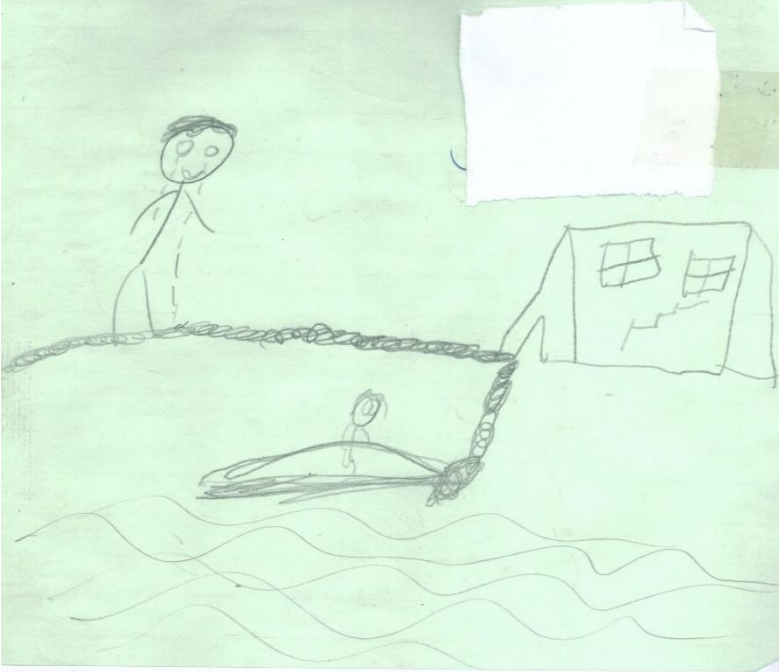
A minha casa
 tem tudo
 mais quando
 eu olho pra fora
 vejo so casa.

O Ramal e todo furado
 Quando chove
 Enchi como uma lagoa

As planta das casa
 jogei de noite de flor
 Enchi de agua.
 Essa e o meu Ramal

A.M

minha poesia
 Quanta tristeza
 há nesta vida
 não incentiva
 não despendida

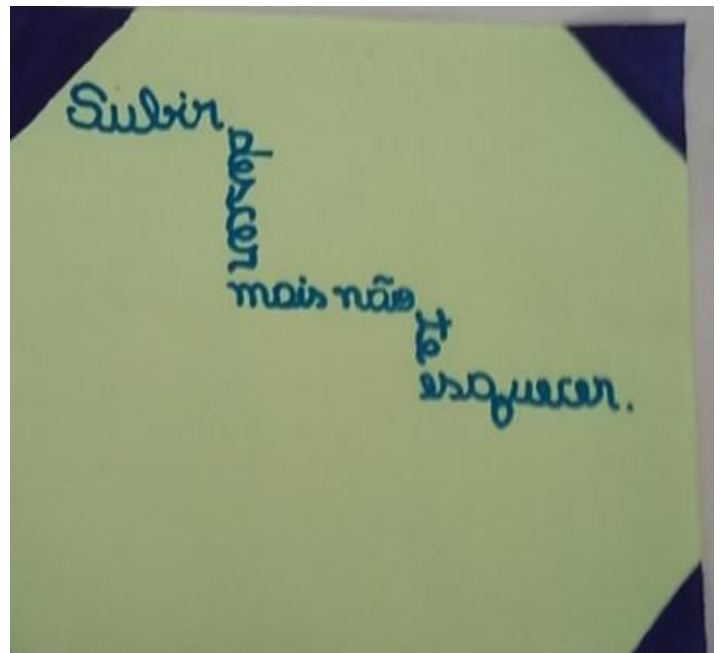


R.M.B.P 6ºB

que a escola mais querida
 do meu coração!

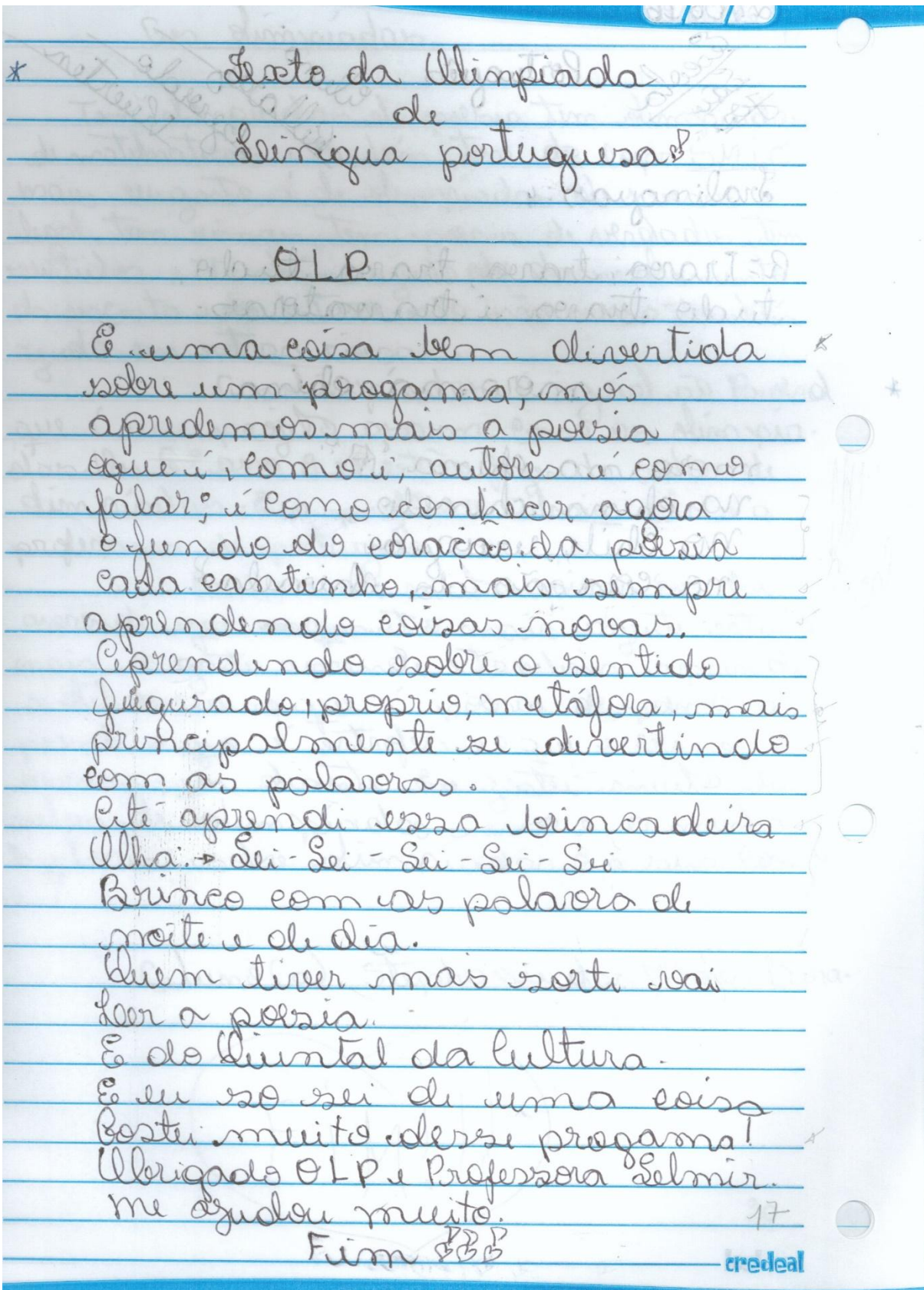
Professor
 Aluno
 Data 11

F.A.S.J. 6ºA



J.V.A.A 6ºB

O OLHAR DOS ALUNOS SOBRE A OLP



29/06/16

Língua Portuguesa.

Eu gostei muito da Olimpíada de Língua Portuguesa porque nos ensinam a fazer trava-línguas, poesias, redações, textos e muito mais. A gente fez um mural com as poesias que nós trouxemos que os nossos familiares de casa.

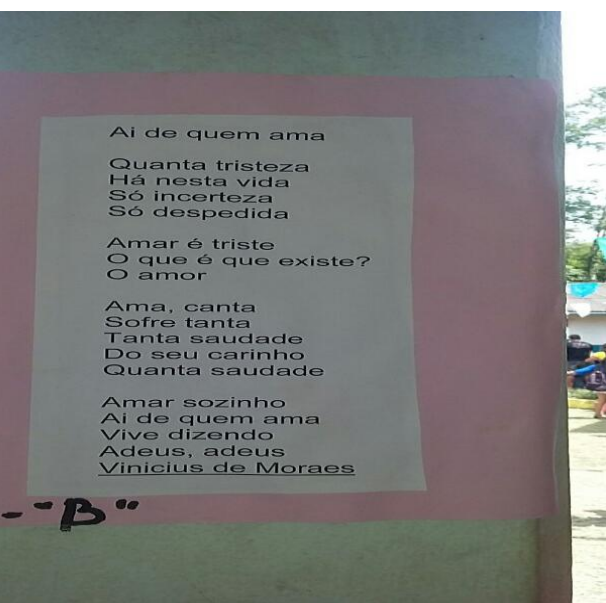
Nós aprendemos muitas coisas que não sabíamos coisas que vamos levar para o resto da vida e também vamos ao rádio da escola ler poemas e poesias quase todos os dias.

A Olimpíada de Língua Portuguesa nos ensinou muitas coisas legais.



Comissão avaliadora dos textos, na escola

TORNANDO PÚBLICA A OLP



EXPOSIÇÃO DE FOTOS E DE POEMAS NA FESTA JUNINA DA ESCOLA

DESFILE DA ESCOLA



COLETÂNEA DE TEXTOS DOS ALUNOS

