

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS

ARLAN SILVA DE VARGAS

**GÊNEROS TEXTUAIS NO PALCO DA SALA DE AULA:
reflexões a partir de um projeto de leitura e escrita no Ensino Fundamental**

PORTO ALEGRE

2021

ARLAN SILVA DE VARGAS

**GÊNEROS TEXTUAIS NO PALCO DA SALA DE AULA:
reflexões a partir de um projeto de leitura e escrita no Ensino Fundamental**

Trabalho de conclusão de curso apresentado
como requisito parcial para a obtenção do
título de Licenciado em Letras pela
Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Orientador: Prof. Dr. Arcanjo Pedro Briggmann

PORTO ALEGRE

2021

ARLAN SILVA DE VARGAS

**GÊNEROS TEXTUAIS NO PALCO DA SALA DE AULA:
reflexões a partir de um projeto de leitura e escrita no Ensino Fundamental**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Aprovado em 27 de maio de 2021.

Conceito final: A

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Arcanjo Pedro Briggmann (Orientador) – UFRGS

Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen – UFRGS

Profa. Dra. Lia Schulz – UFRGS

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, a Deus, por me dar sabedoria para escrever e forças para não desistir dos meus sonhos – mesmo num momento coletivo de dificuldades e num momento particular de instabilidade emocional.

Aos meus pais e familiares, que sempre me incentivaram e deram as bases para eu poder me dedicar aos estudos. Obrigado pela preocupação e carinho, imprescindíveis para eu conquistar meus objetivos!

Ao professor Arcanjo, que prontamente se disponibilizou a ser meu orientador, contribuindo com todo seu conhecimento, profissionalismo e acolhimento.

A todos os amigos que me dirigiram palavras de carinho e motivação, e a todos que de alguma forma contribuíram para esse momento. Muito obrigado!

“Das Utopias

Se as coisas são inatingíveis... ora!

não é motivo para não querê-las.

Que tristes os caminhos, se não fora

a mágica presença das estrelas!”

(Mário Quintana)

RESUMO

Este trabalho tem por objetivo discutir sobre o uso de gêneros textuais em sala de aula a partir da análise e reflexão de um projeto de ensino desenvolvido na disciplina de Estágio de Docência em Português I, com uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental. A partir das situações de interação e comunicação é que as manifestações, orais ou escritas, tornam-se textos. Por isso, eles devem ser o ponto de partida e ocupar o centro do palco nas aulas de estudo da língua, para que a escola possa fazer parte do processo de formação dos alunos como cidadãos. Fazendo uma relação de sentidos entre o teatro e a escola, afirma-se que, no palco da sala de aula, a Língua Portuguesa está em cartaz e o protagonismo é exercido pelo texto. O projeto de leitura e escrita foi planejado a partir dos gêneros textuais poema e canção e desenvolveu as práticas de linguagem de leitura, produção textual, reescrita e oralidade. A partir de um diálogo entre teoria e reflexão sobre a prática docente, é realizada uma análise do projeto de docência considerando todas as etapas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, do planejamento da sequência didática às vivências experienciadas na sala de aula.

Palavras-chave: projetos didáticos, gêneros, texto, leitura, produção textual, reescrita, poema, canção.

ABSTRACT

This paper aims to discuss the use of textual genres in the classroom from the analysis and reflection of a teaching project developed in the Teaching Internship course in Portuguese I, with a class of 7th grade of elementary school. From situations of interaction and communication, manifestations, oral or written, become texts. Therefore, they must be the starting point and occupy the center of the stage in language study classes, so that the school can be part of the process of training students as citizens. Making a list of meanings between the theater and the school, it is stated that, on the classroom stage, the Portuguese language is on display and the protagonism is exercised by the text. The reading and writing project was planned based on the poem and song textual genres and developed the practices of reading language, textual production, rewriting and orality. Based on a dialogue between theory and reflection on teaching practice, an analysis of the teaching project is carried out considering all the stages involved in the teaching and learning process, from the planning of the didactic sequence to the experiences experienced in the classroom.

Key words: didactic projects, genres, text, reading, textual production, rewriting, poem, song.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	09
1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO.....	12
1.1 O papel da escola e o ensino da língua.....	12
1.2 Os gêneros textuais como astros do espetáculo.....	16
1.3 O texto no centro do palco.....	20
2 A DOCÊNCIA EM CENA.....	23
2.1 Cenário e elenco: caracterização da escola e da turma.....	23
2.2 Enredo e roteiro: temática e planejamento do projeto.....	24
2.3 A ação: poema e canção na sala de aula.....	27
2.3.1 Primeiro ato – Poema: visitando a poesia de Mario Quintana.....	27
2.3.2 Segundo ato – Canção: analisando letras de canções.....	32
2.3.3 Terceiro ato – Produção textual: escrevendo sobre nossos sonhos.....	35
2.3.4 Quarto ato – Reescrita: reescrevendo para aprimorar o texto.....	37
2.3.5 Quinto ato – Sarau literário: socializando a leitura e a escrita.....	40
3 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM.....	42
3.1 O texto é protagonista.....	42
3.2 Escrever é reescrever.....	46
3.3 O bilhete orienta a atuação.....	49
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	55
5 REFERÊNCIAS.....	58
6 ANEXOS.....	61

INTRODUÇÃO

Desde criança, a educação é uma companhia para mim. A escola passou de ambiente de conhecimentos a local de trabalho, transformando-se em objeto de estudo acadêmico e sonho de realização profissional. A experiência de mais de 10 anos como secretário de uma escola pública colaborou para a escolha do curso de Licenciatura em Letras, e também para a escolha da docência em Língua Portuguesa como campo de pesquisa. Apesar de ser uma função administrativa, a experiência escolar é relevante, mais pelo conhecimento do ambiente escolar, menos pela docência em sala de aula, que pretendo aprimorar por meio da pesquisa teórica e da prática pedagógica.

Revirando as gavetas da memória, recordo experiências da minha trajetória escolar. Cursei o Ensino Fundamental em escola pública. Lembro que as aulas de Língua Portuguesa eram baseadas no estudo de conteúdos gramaticais, como classes, nomenclaturas e regras de escrita. Às vezes havia a leitura de fragmentos de textos literários ou versões reduzidas de clássicos, retirados dos livros didáticos, que eram usados para tarefas de interpretação textual ou como pretexto para aulas de algum conteúdo gramatical. Porém não havia a consciência de uma “aula de leitura”, visto que as aulas costumavam privilegiar a gramática, deixando a escrita e a análise textual em segundo plano no processo escolar.

No Ensino Médio, cursado em escola particular, a professora cobrava a leitura e apresentação para a turma de pelo menos uma obra por trimestre, de acordo com o movimento literário estudado. De forma semelhante às séries fundamentais, as aulas de português eram baseadas no ensino normativo da língua, e frases esparsas eram usadas como exemplos dos conteúdos. A professora de português era a mesma de literatura, mas as aulas não tinham conteúdos relacionados ou compartilhados.

Em resumo, as aulas de Língua Portuguesa e Literatura no meu passado escolar reforçam perspectivas tradicionais de ensino, em que as regras da gramática normativa ditam a forma como o português deve ser ensinado. Nessa prática de ensinar só se valoriza uma variedade da língua, a considerada “padrão”, a norma

culta. O problema é que ela se limita a ditar o certo e o errado na escrita do português, ao invés de buscar a ampliação das habilidades que o aluno tem que ter para aplicar a língua em diferentes contextos.

O curso de Letras descortinou novas formas de estudo da língua, trabalhando a gramática numa perspectiva textual, integrando tudo o que é utilizado na construção e uso dos textos. Nessa perspectiva, os gêneros textuais se apresentam como uma ferramenta de ensino da língua com a pretensão de aumentar ainda mais os recursos linguísticos adquiridos pelo aluno, ou seja, que ele possa expressar-se, adequadamente, em todas as circunstâncias de comunicação que a vida exige.

No atual estágio da minha trajetória acadêmica e profissional, a escola se apresenta como um grande teatro metafórico. Quando o sinal toca, é como se a cortina se abrisse para o espetáculo começar. A prática teatral descreve o “jogo cênico” como sendo o conjunto das marcações de um espetáculo, incluindo a movimentação dos atores, diálogos, jogos de luzes, cenários, divisão das cenas, dos atos, o ritmo, a atmosfera do espetáculo, e até mesmo os intervalos. No ambiente escolar, o jogo cênico ocorre na sala de aula, onde um elenco estelar de alunos e professores contracenam.

Os atores são os agentes de expressão ou comunicação num espetáculo teatral. O texto teatral, em princípio, só adquire vida ao ser animado pelo ator. É ele que empresta plenitude física e espiritual ao texto do dramaturgo, usando o seu corpo e a sua voz para comunicar ao público o personagem que interpreta. De forma semelhante, os alunos são os agentes responsáveis por darem vida ao espetáculo na cena escolar, sob a mediação do diretor de cena – o professor –, a pessoa responsável por ensaiar os atores, devendo estar atento a todas as áreas que contribuem para uma representação eficaz, ou seja, para um aprendizado de qualidade.

No teatro, o ato é cada uma das partes em que, convencionalmente, é dividida a peça, e que, por sua vez, pode ser constituído de cenas e quadros. O ato teatral cria estrategicamente um intervalo que serve para a troca de cenários e “desliga” momentaneamente a plateia da tensão do espetáculo. Exatamente como uma aula na escola, o ato é descrito como parte de um todo, corresponde a um ciclo da ação, separada das outras por um intervalo.

O palco é o espaço do teatro reservado para a atuação dos intérpretes. A ação dramática é o conjunto de reações externas que envolvem e animam o intérprete enquanto atua na criação da personagem, ao desenvolver o enredo proposto pelo texto teatral. No palco da sala de aula, a ação dramática é a ação docente, o movimento de ensino e aprendizagem que atua nessa peça. No teatro, os aplausos demonstram agrado por parte da plateia, por meio de palmas, bravos. Na escola, o engajamento no processo de ensino e aprendizagem é a ambição dos agentes envolvidos.

No espetáculo representado – e que serve de objeto de pesquisa para esse trabalho – a Língua Portuguesa está em cartaz. No enredo dessa peça, o protagonismo é exercido pelo texto. No **primeiro capítulo** é feita uma revisão teórica sobre ensino, língua e perspectivas em educação, fazendo uma breve abordagem teórica sobre gênero. No **segundo capítulo** é apresentada uma experiência docente com aplicação dos gêneros textuais poema e canção, relatando o projeto de leitura e escrita praticado em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental. No **terceiro capítulo** é realizada uma reflexão sobre a prática docente experimentada no estágio, analisando a articulação da teoria com a prática, por meio da qual confirmam-se premissas sobre o protagonismo do texto e a importância da reescrita. O **quarto capítulo** apresenta as considerações finais sobre a prática docente e as aprendizagens que foram construídas a partir da análise da experiência pedagógica com gêneros textuais na sala de aula.

1 PRESSUPOSTOS TEÓRICOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO

1.1 O papel da escola e o ensino da língua

Educação é uma prática social que visa ao desenvolvimento do ser humano, de suas potencialidades, habilidades e competências. Constitui-se um direito fundamental de todos, perpassa o desenvolvimento humano por meio do ensino e da aprendizagem, visando a desenvolver e a potencializar a capacidade intelectual do indivíduo. Sendo a aprendizagem algo fundamental na vida do ser humano, deve ser construída e reconstruída na companhia de profissionais da educação capacitados, qualificados e valorizados, capazes de propiciar aos educandos competências e habilidades necessárias para a sua formação.

Historicamente, o modelo tradicional de educação era configurado de modo que o professor era o detentor do saber e transmitia o conhecimento aos alunos, e estes eram apenas ouvintes passivos e tinham o trabalho de memorizar o que era ensinado. No que Paulo Freire (2011) chama de educação bancária, há uma transferência de valores e conhecimentos que reproduz a lógica do sistema opressor, uma vez que o saber é entendido como uma espécie de doação do professor: “o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente” (FREIRE, 2011, p. 89). Nessa prática, somente a narrativa do professor e a reprodução da mesma têm espaço, de modo que se cria um processo que estimula a passividade do aluno. Uma vez que é tarefa da escola possibilitar a participação no meio social e também potencializar uma criação autora, entende-se que, para tanto, ela não pode trabalhar com “depósitos” e tampouco se servir dessa concepção bancária.

Além disso, com as transformações sociais e o avanço da tecnologia, as formas de ensinar e aprender também se modificaram. Se antes a principal fonte de conhecimento era o professor, hoje os alunos têm acesso a uma grande quantidade de informações sozinhos. Freire nos apresenta a pedagogia crítica como uma alternativa, na qual todos participantes dialogam durante o processo educativo e determinam, por exemplo, a elaboração e o desenvolvimento de um projeto. Assim,

o professor deixa de ser o detentor do saber e assume o papel de mediador do conhecimento, construindo significados relevantes com o aluno e auxiliando no processo de ensino e aprendizagem.

Ensinar Língua Portuguesa a falantes que já a usam no seu cotidiano é um desafio lançado diariamente aos profissionais que trabalham com a disciplina em sala de aula. Ao longo dos anos, os métodos e as propostas pedagógicas colocaram em prática um discurso tradicional, baseado no modelo da gramática normativa, na qual se disseminou o ensino sistemático da norma. De acordo com essa concepção, a aula de língua é confundida com aula de gramática – com conteúdos e atividades preocupadas com o reconhecimento e a decodificação –, muitas vezes restrita ao planejamento do livro didático. Nessas aulas, ainda muito praticadas nas escolas, privilegia-se o trabalho com a forma em detrimento do uso da língua.

Todavia, o ensino de português nas escolas tem que cumprir o objetivo de transformar os alunos em usuários competentes, para o uso da língua em situações específicas de interação – e não torná-los meros conhecedores e repetidores de nomenclaturas e estruturas gramaticais. Nesse contexto, se compartilha da ideia de Britto (2007), que afirma que “o papel da escola deve ser o de garantir ao aluno o acesso à escrita e aos discursos que se organizam a partir dela” (p. 27).

O autor se posiciona contrário ao pensamento de pesquisadores que acreditam em práticas tradicionais de ensino, de que o objetivo da escola seria o de ensinar o português padrão, uma noção de “gramática do certo e errado”. Para Britto, o objeto de ensino a ser privilegiado na escola não é a língua padrão, mas a leitura e a escrita, bem como os usos da língua em situações de prática social. Essa perspectiva propaga a ideia de ensino voltado à ampliação do conhecimento linguístico do sujeito, criando condições para que o aluno possa usar a leitura e a escrita como instrumento de participação social.

O ensino de língua também fundamenta-se em Travaglia (2009), que sugere que a gramática seja abordada numa perspectiva textual, integrando a construção e uso dos textos ao planejamento das aulas. Para isso, o autor indica que o ensino da gramática seja voltado para uma gramática de uso e para uma gramática reflexiva, tendo a gramática teórica e a normativa apenas como auxiliares, lembrando-se sempre da questão da interação e do texto como um todo.

Seguindo o mesmo autor, considera-se o “ensino produtivo” como o mais adequado para alcançar o primeiro objetivo de ensino da língua materna, que é desenvolver a competência comunicativa, visto que com essa habilidade o aluno conseguirá, mais facilmente, adquirir novas habilidades linguísticas. Travaglia (2009) afirma que o ensino produtivo “objetiva ensinar novas habilidades linguísticas. Quer ajudar o aluno a entender o uso de sua língua materna de maneira mais eficiente” (p. 39). Dessa forma, trabalhando a gramática na perspectiva da interação comunicativa e do funcionamento textual-discursivo, o professor chegará certamente ao objetivo primordial do ensino da língua, que é aumentar ainda mais os recursos linguísticos adquiridos pelo aluno, ou seja, que ele possa expressar-se, adequadamente, em todas as circunstâncias de comunicação que a vida exige.

Martins (1984) entende a leitura como uma atividade básica na formação cultural do indivíduo. A autora afirma que a aprendizagem em geral e da leitura em particular significa inteirar-se do mundo, uma forma de conquistar autonomia, permitindo a ampliação de horizontes, de deixar de “ler pelos olhos dos outros”. Segundo a autora,

Apesar de séculos de civilização, as coisas hoje não são muito diferentes. Muitos educadores não conseguiram superar a prática formalista e mecânica, enquanto para a maioria dos educandos aprender a ler se resume a decoreba de signos linguísticos, por mais que se doure a pílula com métodos sofisticados e supostamente desalienantes. Prevalece a pedagogia do sacrifício, do aprender por aprender, sem se colocar o porquê, como e para quê, impossibilitando compreender verdadeiramente a função da leitura, o seu papel na vida do indivíduo e da sociedade. (MARTINS, 1984, p. 23)

A ideia seguida neste trabalho é a de que um projeto se constitui por práticas significativas que possibilitem a aprendizagem a partir de demandas trazidas pela turma. Nessa direção, Simões et al. (2012) afirmam que “a escola precisa, antes de mais nada, conhecer as visões de mundo, os anseios e as curiosidades que os alunos e as turmas mobilizam nas suas condutas presentes” (p. 16). Por isso, a escolha adequada de uma temática e/ou gênero discursivo, bem como o desenvolvimento do conhecimento linguístico necessário para a compreensão de determinado gênero, fazem toda a diferença para que a aprendizagem seja efetiva. Isso possibilita que se criem conexões entre o que os alunos já sabem e as competências que serão desenvolvidas.

O conhecimento sobre língua não se define como conhecimento sobre a nomenclatura de um modelo gramatical. O estudo da norma faz sentido quando feito de forma contextualizada e funcional, subordinado às atividades que visam ao domínio das práticas de escrita e oralidade. Além disso, é importante considerar as variantes linguísticas no ensino de português, e refutar a concepção tradicional que impõe um modelo de língua que não condiz com a realidade das pessoas ou que não auxilia no domínio da fala e da escrita, isto é, sem relevância prática ou funcional. Afinal, segundo Bagno (2008), “A língua é um enorme iceberg flutuando no mar do tempo, e a gramática normativa é a tentativa de descrever apenas uma parcela mais visível dele, a chamada norma-padrão” (p. 20).

Conforme Faraco (2006), não se trata de abolir o ensino da norma, mas pensar métodos que se utilizem da língua como um fator de inclusão do aluno em um real patamar de domínio linguístico. Segundo o autor, é preciso refletir sobre os métodos pedagógicos de ensino da língua, na tentativa de acabar com a “paranoia ortográfica” que cria viciados em corrigir ou classificar tudo. Essa preocupação exclusiva pela forma é o que muitas vezes impede a exploração das funções textuais, por exemplo. O autor adverte que:

Só existe sentido em estudar gramática, se esses conteúdos estão claramente subordinados ao domínio das atividades de fala e escrita, isto é, se eles têm efetiva relevância funcional. [...] Estudar um conjunto de temas gramaticais (normalmente listados pelo índice das gramáticas e postos numa sequência desprovida de qualquer articulação funcional) pelo simples fato de estudá-los – prática corriqueira e tradicional da escola – não tem a menor razão de ser. (FARACO, 2006, p. 25)

Em resumo, a escola não é só para transmissão de conteúdos; é espaço de interação social, troca de experiências, de vivências que se refletem no fazer pedagógico. Portanto, entende-se a educação como a ferramenta responsável por abrir caminhos para novos saberes e fazer do aluno um ser de consciência crítica, cidadão e construtor da sua própria história. Ou, como dizia Paulo Freire, o objetivo da escola, através da educação, é ensinar o aluno a "ler o mundo" para poder transformá-lo. Além disso, a ideia de dar aos alunos acesso a conhecimentos que eles provavelmente não teriam contato fora da escola foi importante no planejamento do projeto de docência desenvolvido no estágio e que será analisado neste trabalho.

1.2 Os gêneros textuais como astros do espetáculo

É importante situar o leitor quanto aos termos utilizados para o estudo e trabalho com gêneros. Na discussão que desenvolve sobre esse tema, Rojo (2005) aponta a existência de duas vertentes de estudos: a teoria de gêneros do discurso ou discursivos e a teoria de gêneros de texto ou textuais. De acordo com os apontamentos da autora, a utilização de diferentes nomenclaturas¹ orienta-se, sobretudo, pelas finalidades científicas de cada grupo, cujas opções teórico-metodológicas devem ser levadas em consideração em seu emprego nos processos de ensino e aprendizagem.

A noção de gênero do discurso – que encontra sustentação nas concepções de língua e linguagem de Bakhtin, e de releituras e desdobramentos dessas concepções – propicia novas abordagens e modos de se pensar o ensino de leitura e escrita a partir dos mais variados gêneros. Um dos aspectos mais inovadores da produção do Círculo de Bakhtin, como ficou conhecido o grupo de pensadores, foi enxergar a linguagem como um constante processo de interação mediado pelo diálogo – e não apenas como um sistema autônomo. Ao refletir sobre a linguagem em sua realidade concreta, como meio interativo de comunicação, os pesquisadores compõem uma teoria ampla, cujo princípio norteador é a concepção interativa de linguagem em sua duplicidade constitutiva.

A comunicação humana é permeada pela linguagem. Por meio desta, o indivíduo se constitui um ser social, recria práticas discursivas e inscreve nelas visões de mundo e intenções, tanto individuais quanto coletivas. A linguagem é vista, então, como processo de interação entre os indivíduos socialmente organizados, uma vez que a palavra comporta duas faces, pois ela procede de alguém e se dirige para alguém, tornando-se, pois, o território comum “entre o mim e o outro”.

¹ A vertente que se utiliza da designação *gêneros discursivos*, em consonância com as reflexões inicialmente desenvolvidas pelo filósofo russo Mikhail Bakhtin (1895-1975), centra-se no estudo dos enunciados inter-relacionados com as situações de produção em que são proferidos, considerando-se para tanto seus aspectos socio-históricos. Na releitura que realiza deste conceito, a corrente de estudos denominada de Interacionismo Sociodiscursivo, fundada por Jean-Paul Bronckart (1946-), opta pela utilização da nomenclatura *gêneros textuais*. Os grupos que utilizam tal designação priorizam a descrição da materialidade linguística dos textos, apresentando, portanto, diferenças em relação à perspectiva bakhtiniana (ROJO, 2005).

Em razão de entender a linguagem nessa dimensão, Bakhtin aponta que a língua é inseparável do fluxo da comunicação verbal e, por conseguinte, não é transmitida como um produto acabado, mas como algo que se constitui continuamente na corrente da comunicação verbal, visto que

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicológico de sua produção, mas pelo fenômeno da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua. (BAKHTIN; VOLOCHINOV, 2006, p. 125)

Dessa forma, de acordo com a perspectiva bakhtiniana, nós não nos comunicamos por palavras nem por frases, mas por enunciados, considerados como as estruturas relativamente estáveis que provocam atitudes responsivas. Situando os gêneros dentro das atividades sociais, ou seja, entendidos como formas socialmente elaboradas em função da esfera de atividade humana, Bakhtin (2003) diz que “cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominados *gêneros do discurso*” (p. 262).

Conforme os pressupostos desenvolvidos por Bakhtin e os integrantes de seu Círculo, essas estruturas relativamente estáveis – ou gêneros do discurso – são caracterizadas por três elementos: *construção composicional* (estrutura particular dos textos pertencentes ao gênero); *conteúdo temático* (o que é ou pode tornar-se dizível por meio do gênero); e *estilo* (configurações específicas das unidades de linguagem derivadas, sobretudo, da posição enunciativa do locutor).

A língua é entendida, portanto, como interação com o outro, bem como é agente de compreensão e intervenção no mundo; os gêneros do discurso revelam, assim, a natureza sociointeracional da linguagem presente em cada situação comunicativa. A abundância dos usos e recursos linguísticos está presente em diferentes setores da atividade humana. Como afirma o filósofo da linguagem:

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. (BAKHTIN, 2003, p. 262)

A partir do conceito bakhtiniano de gênero, pesquisadores europeus do chamado Grupo de Genebra, como Schneuwly e Dolz, propuseram a utilização dos gêneros como instrumento e ponto de partida para o ensino de língua materna em sala de aula². Para eles, a prática escolar sobre o domínio da produção da linguagem inevitavelmente se faz sobre os gêneros, uma vez que estes constituem material de trabalho e instrumentos que conduzem a estratégias para o ensino da textualidade.

Ao tratar sobre os gêneros na escolarização, os autores citados afirmam que: “A análise de suas características fornece uma primeira base de modelização instrumental para organizar as atividades de ensino que esses objetos de aprendizagem requerem” (SCHNEUWLY e DOLZ, 2004, p. 51). Além disso, a partir de objetivos pedagógicos e com o propósito de viabilizar o trabalho na escola, os mesmos autores propõem o agrupamento dos gêneros em cinco categorias: do *narrar*, do *relatar*, do *argumentar*, do *expor* e do *descrever* ações, de acordo com suas finalidades sociais. Os pesquisadores argumentam que cada um dos cinco grupos favorece o desenvolvimento de capacidades linguísticas construídas ao longo da escolaridade, uma vez que contemplam ampla diversidade de gêneros.

Segundo Marcuschi (2002), os gêneros não se caracterizam como formas estruturais estáticas e definidas de maneira única. São muito mais famílias de textos com uma série de semelhanças. Eles são eventos linguísticos, mas não se definem por características linguísticas: caracterizam-se enquanto atividades sociodiscursivas. Devido à variedade de atividades humanas, os gêneros textuais são impossíveis de serem contabilizados e classificados, pois vão se aprimorando de acordo com a necessidade da comunidade discursiva. Sendo assim, não há como fazer uma lista fechada de todos os gêneros, visto que

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 sociocomunicativas* definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição característica. Se

² Conforme Rojo (2005), os estudos desenvolvidos por Bakhtin e os integrantes de seu Círculo, apesar de amplamente empregados na esfera pedagógica e de encontrarem-se entre seus escritos apontamentos relacionados à questão didática das línguas, não tinham como foco central a temática educacional. Já os pressupostos dos adeptos do Interacionismo Sociodiscursivo, como os estudos desenvolvidos na Unidade de Didática de Línguas da Universidade de Genebra, estão centrados basicamente no desenvolvimento de propostas didáticas que operacionalizem o trabalho com os gêneros na escola.

os tipos textuais são apenas meia dúzia, os gêneros são inúmeros.
(MARCUSCHI, 2002, não paginado, grifos do autor)

A complexidade quanto à conceituação dos gêneros é aspecto secundário diante da importância do domínio de habilidades discursivas na formação dos alunos como sujeitos atuantes da sociedade. Da mesma forma, as questões de nomenclatura e de metalinguagem podem ser colocadas em segundo plano³. O que deve ser entendido é a noção de texto empírico e sua vinculação a um gênero. Isso porque a primeira habilidade que um usuário da língua deve ter é a de saber escolher, dentre os gêneros disponíveis no intertexto, o mais apropriado para que ele possa, a partir da produção de um texto na prática, atingir o efeito de sentido que deseja provocar na relação dialógica com seu interlocutor.

Diante dos pressupostos citados, defende-se a utilização dos gêneros textuais como ação pedagógica. Portanto, a perspectiva teórica desenvolvida insere-se na hipótese sociointerativa da língua, na qual os gêneros se constituem como ações sociodiscursivas de prática social. Essa visão é fundamental para o planejamento educacional, visto que desloca extrema importância para o ato de planejar as aulas levando em consideração a língua em interação e contextualizada com eventos de prática discursiva letrada.

Em outras palavras, instrumentalizar um usuário de Língua Portuguesa é criar condições para que ele possa desenvolver sua competência discursiva, através do conhecimento dos gêneros textuais, a fim de transitar no maior número possível de instituições da sociedade em que vive, em condição de dialogar com seus interlocutores. Esta perspectiva é fundamental especialmente quando se trata do uso de textos na prática docente. Em relação ao trabalho com os gêneros, Bakhtin afirma que:

³ Quanto ao emprego das diversas terminologias, é relevante lembrar que não existe regularidade, ou seja, há empregos de diferentes termos para designar conceitos equivalentes. Os termos “gêneros discursivos/do discurso” e “gêneros textuais/de texto” refletem a variedade de compreensões acerca do mesmo objeto de pesquisa: o uso da linguagem em contextos e práticas sociais. Tais nomenclaturas, ao mesmo tempo em que se distanciam teórica e conceitualmente, se aproximam e se sobrepõem, uma vez que não há dissonância radical entre os estudiosos e tampouco definição exata e imutável. Neste trabalho, optou-se por priorizar o emprego dos termos “gêneros textuais”, conforme as citações e/ou obras em foco nesta reflexão.

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)

Assim, as diferentes experiências que o aluno tiver no contato com gêneros diversos construirão, ao longo da escolaridade, uma compreensão ampla do fenômeno da linguagem, em diferentes contextos. Neste trabalho, o que se propõe é a análise a partir da prática de ensino e aprendizagem com gêneros textuais. O estudo parte de um gênero, o poema, a fim de se pensar sua relação com o gênero canção em atividades de leitura e escrita, o que será apresentado posteriormente.

1.3 O texto no centro do palco

Sabe-se, conforme Bakhtin, que as pessoas se comunicam por textos. Isso implica dizer que a comunicação verbal só é possível por algum gênero textual. Sendo assim, a língua pode ser vista como um construto social em forma de texto, servindo para comunicação entre as pessoas. Essa perspectiva propicia, então, uma proposta de ensino de língua que engloba as práticas de leitura e produção de textos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, diretrizes elaboradas para orientar os educadores por meio da normatização de alguns aspectos fundamentais concernentes a cada disciplina, colocam o texto no centro da aula de Língua Portuguesa. Em se tratando da proposta para o trabalho com as linguagens, os PCNs propõem uma abordagem para o ensino de língua e literatura, na perspectiva discursiva de Bakhtin, em decorrência da qual o eixo do trabalho com a língua desloca-se do conteúdo para o uso. De acordo com o documento, “O estudo dos gêneros discursivos e dos modos como se articulam proporciona uma visão ampla das possibilidades de usos da linguagem, incluindo-se aí o texto literário” (BRASIL, 2000, p. 08).

Os PCNs, ao proporem uma nova organização do ensino básico, ressaltam que de nada adianta ao aluno saber ler e escrever se ele não domina as práticas sociais de leitura e escrita. O pressuposto evidencia que se trabalhe com a diversidade de gêneros como objeto de reflexão e análise no ambiente escolar, de modo a levar o educando a:

Analisar, interpretar e aplicar os recursos expressivos das linguagens, relacionando textos com seus contextos, mediante a natureza, função, organização das manifestações, de acordo com as condições de produção e recepção. (BRASIL, 2000, p. 08)

Da mesma forma, a ideia básica que se encontra nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul (2009) aponta que a chave para poder fazer uma reflexão linguística e pedagógica está no conceito de gênero, materializado no texto. O documento enfatiza uma abordagem funcional e estruturante por meio do trabalho com gêneros nas aulas de Língua Portuguesa. De acordo com as diretrizes,

Não se trata de substituir o ensino declarativo de questões gramaticais e períodos literários pelo ensino declarativo de gêneros: o aluno aprende uma definição de uma lista de características de um gênero para depois repetir. Não se está propondo um novo formalismo. O que se pretende é que os alunos possam ter contatos, numa unidade didática estruturada, com um bom número de textos em determinado gênero, de modo a ter a oportunidade de realizar depois as ações de linguagem que aquele gênero do discurso propicia. (FILIPOUSKI, MARCHI e SIMÕES, 2009, p. 96)

A importância do domínio de habilidades discursivas reflete diretamente no letramento dos alunos, ou seja, na formação de sujeitos aptos a interagir em práticas sociais que envolvam a escrita. Uma prática tradicional levaria em conta sobretudo a percepção do componente normativo do signo linguístico, ou seja, predominaria o reconhecimento e não a sua compreensão, o que dificultaria uma resposta de fato ativa. Se os falantes agem no mundo a partir da tomada da linguagem, tal tomada deve ser consciente e não apenas uma reprodução do que foi “recebido”. Conforme consta nos Referenciais Curriculares do Rio Grande do Sul:

Entende-se, pois, que o principal objetivo das disciplinas que compõem esta área [Linguagens e seus Códigos] é ampliar o alcance e a qualidade da experiência dos educandos com diferentes manifestações da linguagem, contribuindo para que tenham uma participação mais ampla e significativa nas variadas culturas das quais fazem parte. (FILIPOUSKI, MARCHI e SIMÕES, 2009, p. 37)

Assim, é importante planejar projetos didáticos que possibilitem, dentre outros fatores, ter o contato antecipado com textos do gênero que será produzido pelos estudantes, pois, ao ler, o aluno acessa diretamente informações sobre a circulação social do gênero, suas características composicionais e também os recursos linguísticos que ele mobiliza. Ou seja, é necessário que ele conheça todas essas características para que possa produzir um texto de determinado gênero proposto, de modo que se aproprie de sua estrutura e possa colocar a sua voz em um tipo de texto que já tem elementos composicionais construídos social e historicamente. De acordo com os Referenciais Curriculares, a prática da autoria

implica a abertura para a construção da singularidade de cada um, mas envolve a responsabilidade pela singularidade produzida. O autor assume-se diante do outro, o que significa a impossibilidade de negá-lo. Os elementos da fruição e da cidadania são, então, princípios educativos que viabilizarão, na área das Linguagens e Códigos, a formação de autores. (FILIPOUSKI, MARCHI e SIMÕES, 2009, p. 39)

O texto como objeto de ensino pressupõe que os professores, aprimorando a compreensão e a aplicação dos gêneros textuais em sala de aula, aprimorariam também a capacidade de seus alunos no desempenho de diferentes usos da linguagem, influenciando na compreensão do mundo e no desenvolvimento do pensamento crítico. Fica clara a noção sociointerativa do texto, na medida em que a orientação é a de que o professor deva promovê-la para que cada estudante possa construir e apresentar a sua visão singular, bem como se assumir diante de uma outra pessoa ou comunidade, o que implica em uma abordagem sobre a cidadania.

Enfim, tendo em vista que a atividade de linguagem se apresenta como um fenômeno coletivo de elaboração e prática de circulação de textos, o trabalho com gêneros textuais, de ambientes discursivos variados, se estabelece como uma ferramenta para o ensino e a aprendizagem da língua. Assim, o objetivo deste trabalho é refletir sobre as possibilidades de uma ação pedagógica que fomente o desenvolvimento das capacidades de leitura crítica e interpretativa, bem como de produção textual, em prol da formação de leitores/autores competentes.

2 A DOCÊNCIA EM CENA

2.1 Cenário e elenco: caracterização da escola e da turma

O trabalho de conclusão em questão foi pesquisado e construído a partir da experiência oportunizada na disciplina “Estágio de Docência em Português I”, realizada pelo autor em seu percurso como licenciado em Letras. A escolha pela EMEF Antonio Aires de Almeida foi motivada pela aceitação do estágio por parte da direção e pelo meu vínculo profissional com a escola, na função de secretário, bem como pela disponibilidade da professora em aceitar a aplicação do projeto de docência em uma de suas turmas.

A instituição, localizada na periferia de Gravataí, região metropolitana de Porto Alegre, é considerada uma escola pública de grande capacidade. Na época de realização do estágio, possuía 968 estudantes matriculados no total, de 1º a 9º anos do Ensino Fundamental, distribuídos em 40 turmas e 3 turnos de funcionamento, sendo que o noturno era destinado à oferta da Educação de Jovens e Adultos. Alguns alunos estavam em condição de vulnerabilidade social, o que afeta o desempenho escolar. No referido ano letivo, a escola possuía duas turmas de aceleração para atender os alunos em distorção idade-série.

A docência de Língua Portuguesa foi praticada em uma turma do 7º ano do Ensino Fundamental, sendo realizada ao longo dos meses de outubro e dezembro do ano de 2019. Conforme lista de alunos matriculados, havia 30 estudantes, na faixa etária entre 12 e 15 anos, verificando-se poucas ausências durante as aulas. A professora de português titular da turma é formada em Licenciatura em Letras-Português pela ULBRA. Trabalha na escola há alguns anos como professora substituta em turmas de Anos Iniciais (tarde), e leciona a disciplina de português no turno da manhã. A professora não fez nenhuma exigência quanto ao conteúdo do projeto de docência e avaliação.

Durante as observações realizadas previamente, verificou-se que a turma era bastante inquieta – talvez pelo número de alunos –, sendo que os professores

precisavam pedir silêncio frequentemente e solicitar que os alunos prestassem atenção e/ou copiassem o conteúdo do quadro. Apesar disso, os alunos demonstraram que estavam fazendo as tarefas solicitadas. Nas aulas de português, por exemplo, havia candidatos a ler em voz alta os textos (alguns alunos demonstraram dificuldade na leitura, como em sinais de pontuação). No período de observações, a turma estava trabalhando tipos de sujeito, através de exercícios de classificação em frases passadas no quadro. A professora relatou que alguns alunos costumavam ir à biblioteca da escola retirar livros e que já havia feito tarefas que solicitavam resumo de obras.

2.2 Enredo e roteiro: temática e planejamento do projeto

Durante o estágio foi desenvolvido o projeto de leitura e escrita “Nossos sonhos: trabalhando os gêneros poema e canção em sala de aula”. As aulas visaram ampliar o ensino da língua através do estudo das características do gênero poético e sua relação com canção, através da leitura de seleção de poemas, leitura/escuta de canções, produção (escrita e reescrita) de textos e apresentação de sarau. A docência e a avaliação foram planejadas conforme as práticas de leitura, produção de textos e oralidade que a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estabelece para o nível de escolaridade da turma em que o projeto foi pensado, priorizando as seguintes habilidades:

Interpretar, em poemas, efeitos produzidos pelo uso de recursos expressivos sonoros (estrofação, rimas, aliterações etc), semânticos (figuras de linguagem, por exemplo), gráfico-espacial (distribuição da mancha gráfica no papel), imagens e sua relação com o texto verbal. (EF69LP48, p. 159);

Mostrar-se interessado e envolvido pela leitura de livros de literatura e por outras produções culturais do campo e receptivo a textos que rompam com seu universo de expectativas, que representem um desafio em relação às suas possibilidades atuais e suas experiências anteriores de leitura, apoiando-se nas marcas linguísticas, em seu conhecimento sobre os gêneros e a temática e nas orientações dadas pelo professor. (EF69LP49, p. 159);

[...] ler e/ou declamar poemas diversos, [...] empregando os recursos linguísticos, paralinguísticos e cinésicos necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo e a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos, o tom e o timbre vocais, bem como eventuais recursos de gestualidade e pantomima que convenham ao gênero poético e à situação de compartilhamento em questão. (EF69LP53, p. 161)

Portanto, considerando a importância que a aula de língua seja planejada e praticada a partir de gêneros textuais variados, os gêneros que estruturaram o projeto foram **poema** e **canção**, pensados para desenvolver a sensibilidade e o senso crítico dos alunos, bem como incentivar a adesão às práticas de leitura, a fim de ampliar a familiaridade com livros e desenvolver o interesse dos estudantes pela leitura literária.

Sempre se manteve a ideia de que conhecer o gênero poético é importante não só para fazer uso de recursos da linguagem literária, como também para a formação de um ser humano mais sensível à poesia da realidade que está à sua volta. De fato, a finalidade dos poemas, uma manifestação de arte e de autoria, é despertar emoções, sensibilizar o leitor. Logo, o exercício poético pode ser usado para desenvolver uma percepção mais rica da realidade, aumentar a familiaridade com recursos linguísticos específicos e enriquecer a sensibilidade dos alunos.

De forma semelhante, a canção é um gênero que permite reflexões sobre diferentes temas presentes na sociedade contemporânea. Entende-se a canção como um gênero discursivo híbrido, pois integra suas características linguísticas e seu conteúdo musical, ou seja, um enunciado que mescla oralidade e escrita, texto e material musical, sem ignorar o meio em que circula e a mensagem que ela traz.

Além de propiciar o desenvolvimento da leitura, oralidade e escrita, tais gêneros possuem características específicas, carregados de palavras em sentido conotativo, que possibilitam uma leitura interpretativa, contribuindo para a formação de leitores mais atentos. Formar um leitor competente é formar alguém capaz de compreender o que lê, de admitir que a um mesmo texto podem ser atribuídos vários sentidos, de significar mesmo o que não está escrito, como também estabelecer relações com leituras anteriores. Enfim, o uso dos gêneros poema e canção se justifica por se tratar de uma forma de desenvolver nos alunos a capacidade pela leitura crítica, capaz de torná-los leitores socialmente ativos.

O eixo temático foi escolhido pensando numa forma de explorar melhor esses gêneros e para estimular os alunos a falar sobre si, perguntando sobre seus sonhos, ou seja, um forte desejo ou um projeto de vida que gostariam de realizar. A sequência didática buscou incentivar os alunos a refletir sobre algo que gostariam de conquistar, estimulando a imaginação de forma que refletissem sobre os próprios

sonhos e os sonhos que teriam em relação à escola e ao mundo em geral. Além disso, foi trabalhado com a ideia de elaboração de um plano de ação para a realização dos sonhos, motivando os alunos a acreditar na capacidade de sonhar e transformar a concretização destes em metas.

A proposta nuclear era possibilitar aos alunos o desenvolvimento de competências e habilidades para expor ideias próprias, dando liberdade para que tratassem sobre aquilo que mais se sentiam à vontade ou sobre o que mais tivessem repertório. Para manter o eixo temático, as letras de canções trabalhadas nas aulas foram escolhidas por estarem relacionadas à temática, com mensagens otimistas de confiança nos sonhos e de perseverança na vida.

Em suma, os objetivos do projeto basearam-se em desenvolver nos alunos a capacidade de: I) ler, de forma autônoma, e compreender textos poéticos, relacionando seus sentidos a elementos da vida cotidiana e do entorno sociocultural; II) identificar, em canções, conexões com aspectos socioculturais perceptíveis nas temáticas das letras e nos gêneros musicais de que se valem; e III) produzir poemas ou outros textos versificados, como letras de canção, utilizando recursos da linguagem literária para expor ideias próprias.

As atividades foram planejadas para avaliar se, ao final do projeto, os alunos estavam aptos a desenvolver as habilidades citadas anteriormente, bem como se estavam capazes de produzir e ler textos poéticos em voz alta, realizando leitura expressiva. As aulas foram elaboradas de acordo com Andrighetti (2009), que entende que as tarefas devem ser pensadas como “oportunidades de convidar o aluno a participar em situações de uso da linguagem com propósitos definidos e em contextos específicos” (p. 16). A autora afirma que a tarefa deve ser vista como um convite para o aluno agir e se engajar em diferentes atividades que ganham relevância ao longo da interação.

O planejamento das aulas também foi fundamentado em autores como Travaglia (2009), segundo o qual a gramática deve ser trabalhada numa perspectiva textual, integrando tudo o que é utilizado na construção e uso dos textos; e Britto (2004), que apresenta a ideia de ensino voltado à ampliação do conhecimento linguístico do sujeito, criando condições para que o aluno possa usar a leitura e a escrita como instrumento de participação social. O projeto também entende que a

reflexão linguística está a serviço da reescrita do texto pelos alunos, construção de competências de escrita e de leitura e de conhecimentos sobre a Língua Portuguesa, conforme Simões et al. (2012).

2.3 A ação: poema e canção na sala de aula

A seguir, será apresentado um relatório de forma detalhada de como o planejamento ocorreu na prática docente, no decorrer do período de convívio com a turma, sendo 9 semanas de aulas no total. O estágio ocorreu em aulas de período único (aula de 45 minutos) ou duplo (1 hora e meia), sendo 3 períodos por semana.

Como foi dito na introdução, a peça teatral divide-se em atos e cenas. Os atos se constituem de uma série de cenas interligadas por uma subdivisão temática. Como as aulas na escola, o ato da peça de teatro é descrito como parte de um todo, correspondendo a um ciclo da ação. Dessa forma, o relatório será assim apresentado, dividindo e agrupando as aulas ou períodos da experiência docente em atos, de acordo com o gênero, temática e atividades trabalhadas pela sequência didática.

2.3.1 Primeiro ato – Poema: visitando a poesia de Mario Quintana

Nas primeiras aulas, o gênero poema entrou em cena. O tema foi a poesia de Mario Quintana, escolhido por apresentar na sua produção poética a preferência por uma temática que não remete à realidade empírica na qual o poeta está inserido. Na sua obra, em geral, o mundo dos sonhos, da fantasia e do imaginário são valorizados em detrimento da referência a questões do contexto social imediato, se relacionando com a temática do projeto de leitura e escrita. As atividades planejadas foram: dinâmica de leitura da biografia do poeta; confecção de cartaz em grupo; leitura e compreensão de poema selecionado.

Iniciamos a aula realizando uma tarefa preparatória para a leitura de poemas, com a apresentação de cartões ilustrados sobre a vida e obra de Mario Quintana. Pesquisei e elaborei previamente 15 cartões com dados biográficos do poeta gaúcho. Solicitei que os alunos se dividissem em duplas, e cada dupla recebeu um dos cartões numerados (**anexo 1**). As duplas tiveram cerca de 5 minutos para conversar sobre as informações do respectivo cartão e ensaiar a leitura para a turma.

Posteriormente, solicitei que um dos integrantes realizasse a leitura em voz alta do cartão conforme a sequência numérica, compartilhando as informações com a turma. Algumas imagens exigiam explicações e diálogo com os alunos, por isso alguns cartões foram comentados por mim durante as apresentações. Além disso, alguns tópicos da biografia do poeta foram anotados no quadro, sendo feito um resumo com as principais apontamentos.

Em seguida, foi realizada a discussão oral com a turma por meio de questões norteadoras: a) Vocês já tiveram contato com a obra de Mario Quintana? b) Havia lido algum de seus poemas? c) O que mais chamou atenção na biografia desse escritor? d) Vocês conhecem a Casa de Cultura Mario Quintana? e) Costumam ler poemas? e) Alguém sabe citar algum poeta ou trecho de poema?

A dinâmica inicial foi pensada com o objetivo de preparar o terreno para as tarefas de leitura dos gêneros estruturantes do projeto, na medida em que ativa conhecimentos prévios e oportuniza um momento para formulação de hipóteses acerca dos textos a serem lidos, de modo que os alunos já vão construindo o sentido desses textos antes mesmo de começarem a lê-los. A atividade com cartões foi bem aceita pela turma. Serviu para ir conhecendo melhor os alunos (antes de ler, eles tinham que dizer o nome). Esse momento também deu uma ideia do que os alunos já sabiam ou pensavam sobre o gênero poético.

A seguir, demos início à atividade de leitura e compreensão de texto. A atividade foi realizada nas mesmas duplas da dinâmica inicial. Foi selecionado um poema de Quintana que expressa a metalinguagem presente na obra desse poeta. O poema escolhido por mim, retirado do livro *Esconderijos do Tempo*, foi passado no quadro:

Os Poemas

Os poemas são pássaros que chegam
 não se sabe de onde e pousam
 no livro que lê.
 Quando fecha o livro, eles alçam voo
 como de um alçapão.
 Eles não têm pouso nem porto
 alimentam-se um instante em cada par de mãos
 e partem.
 E olhas, então, essas tuas mãos vazias,
 no maravilhoso espanto de saberes
 que o alimento deles já estava em ti... (QUINTANA, 1980, não paginado)

Além do poema, foram passadas no quadro questões para os alunos refletirem (em dupla) e responderem no caderno: 1) Segundo o eu lírico, poemas são a mesma coisa que pássaros? 2) Que semelhanças o eu lírico vê entre pássaros e poemas? 3) No 4º verso, qual o sentido do verbo “alçam” e a relação com a temática do poema? 4) Como poderíamos “alimentar” os poemas? 5) Compare o verso de Quintana com uma definição de poema retirada do dicionário. Comente o efeito de sentido de cada definição: a) Poemas são pássaros; b) Poema é obra em versos.

Enquanto copiavam, foi solicitado que viessem colar o cartão da atividade inicial no papel pardo, um representante por vez, seguindo a sequência numérica dos cartões. O cartaz foi fixado na parede da sala. Uma aluna, que havia pedido para ler o poema, realizou a leitura em voz alta para a turma. O plano de aula previa a realização da correção (discussão com a turma) das respostas, mas não deu tempo, e a tarefa ficou como tema de casa.

A aula seguinte deu continuidade ao estudo do gênero poético. Os objetivos da aula foram: correção do tema (leitura e compreensão de poema); definição sobre aspectos do gênero poético (verso, estrofe e rima); elaboração coletiva de quadro comparativo “denotação X conotação”; exercício de escuta de músicas e seleção de rimas. No início da aula, foram escritos no canto do quadro alguns tópicos com os objetivos da aula. Os alunos tiveram 10 minutos iniciais para reler o poema e terminar de responder as perguntas.

A turma era numerosa e conversava bastante. Como estratégia para acalmar os alunos, deixei tocando uma seleção de músicas em som ambiente. Para conseguir ouvir as músicas, a turma teve que fazer silêncio; assim, a estratégia deu

certo e os alunos se concentraram na atividade. Foi realizada a leitura compartilhada do poema de Quintana, com o objetivo de estimular os alunos a buscarem novos detalhes escondidos no texto e a explorarem o raciocínio além do conteúdo superficial. A tarefa de leitura também serviu para impulsionar a compreensão e a reflexão, promovendo o intercâmbio de ideias sobre o que foi lido.

A seguir, as questões foram discutidas; alguns alunos sugeriram respostas, que foram comentadas e escritas no quadro por mim. Também foi abordada a definição de “eu lírico” e sua função no poema. Foi dialogado com a turma que o poema de Quintana faz uma relação de sentidos (metáfora) entre poemas e pássaros. Dentre as semelhanças entre pássaros e poemas, fizeram parte da reflexão as seguintes ideias: os horizontes que os pássaros podem penetrar e os significados que os poemas podem trazer para o leitor; a liberdade dos pássaros e a criatividade dos poetas; os pássaros atingem grandes alturas e podem voar para diversos lugares, assim como os poetas possuem grande imaginação e podem criar infinitas obras com as palavras, que podem ser lidas em diversos lugares; o canto dos pássaros e o som dos versos.

Sobre o sentido do verbo “alçam”, foi relacionado à ideia de levantar voo: os pássaros, por não terem pouso nem porto, podem voar e pousar em qualquer lugar, colaborando com a ideia de que o poema se encontra aberto a várias leituras. Em resposta ao questionamento de como poderíamos “alimentar” os poemas, as ações foram citadas: manuseando os livros (“par de mãos”), fazendo a leitura (“no livro que lê”), refletindo e estabelecendo significados variados aos poemas (“o alimento deles já estava em ti”).

A última questão da tarefa serviu para introduzir a exposição sobre sentido denotativo e conotativo. Foi explicado para a turma o objetivo de ampliar a compreensão do gênero poético. A partir do poema trabalhado, foi ressaltado que a linguagem que os poetas utilizam não é uma linguagem comum – que eles não usam as palavras em seu sentido literal, do modo como aparece primeiro no dicionário, mas se expressam de modo subjetivo. Através de uma exposição dialogada com a turma, foi possível estimular a reflexão linguística sobre as características dos sentidos das palavras no texto.

Foi discutido sobre o sentido literal (denotativo) e o sentido figurado (conotativo), a partir de questões norteadoras: a) Quando dizemos “literalmente”, estamos nos referindo a qual dos sentidos? b) No sentido denotativo, a linguagem é objetiva ou subjetiva? E no sentido conotativo? c) Qual dos sentidos aparece primeiro quando consultamos uma palavra no dicionário? d) Alguém sabe um exemplo de texto que seja mais comum o sentido denotativo? e) E exemplos de textos com sentido conotativo? Alguns tópicos e exemplos foram passados no quadro, e uma tabela comparativa (sentido denotativo X conotativo) foi construída.

Posteriormente, os alunos foram convidados a “alimentar os pássaros”, em referência aos versos de Quintana: tinham que manusear o livro e selecionar um poema para ler em voz alta. Alguns alunos se propuseram a fazer a leitura para a turma. Foram anotados no quadro três elementos do gênero poético – verso, estrofe e rima – e, em conjunto com a turma, foram elaboradas definições para esses tópicos. Foi feita a escuta de algumas músicas escolhidas pela turma com o objetivo de selecionar rimas; os alunos citaram alguns exemplos que foram anotados no quadro.

A aula seguinte foi planejada para, a partir da leitura de poemas, estudar as figuras de linguagem metáfora e comparação, através de tarefa de análise de versos para analisar o sentido. Relembrando o gênero trabalhado nas aulas anteriores, foi ressaltado que a linguagem poética é chamada de figurada porque faz uso de figuras de linguagem, e que tais figuras são recursos que os autores usam para criar efeitos de expressividade, ou seja, para emocionar o leitor. Foi dito que há vários tipos de figuras, como a metáfora. Foi destacado que a metáfora é uma figura de linguagem que não usa o termo de comparação “como”. Foram lidos outros poemas de Quintana e alguns versos foram analisados. Em conjunto com a turma, foi elaborada uma definição para metáfora e alguns exemplos.

A aula seguinte foi pensada buscando ampliar o contato com textos do gênero que seria produzido pelos estudantes no decorrer da sequência didática. O objetivo foi praticar a habilidade de ler e compreender, em colaboração com os colegas e com a ajuda do professor, textos poéticos, bem como estimular os alunos a manusear as obras e fomentar a leitura literária. Para isso, a atividade planejada foi a roda de leitura, desenvolvendo a leitura/escuta autônoma e compartilhada. A ideia

que motivou a escolha dessa estratégia é a de que a leitura compartilhada com a turma impulsiona a compreensão e a reflexão, pois com ela cada aluno pode expor as ideias que chamaram sua atenção, fazendo com que os demais colegas sintam-se estimulados a buscarem novos detalhes escondidos no texto e a explorarem o raciocínio além do conteúdo superficial.

Os alunos tiveram que organizar as cadeiras em círculo. No centro da sala, os livros de poesia (acervo da biblioteca da escola) foram colocados sobre classes. Foi explicado que a tarefa consistia em: manusear os livros; escolher um poema com o qual o aluno se identificasse (“que tenha a ver contigo”); realizar a leitura silenciosa; e, por fim, apresentar o poema (título, autor), explicando o motivo da escolha para a turma (se quisesse, poderia ler o poema). A tarefa foi feita por todos os alunos, mas somente alguns quiseram fazer a leitura em voz alta. Nesse dia, a turma estava muito inquieta e não se concentrou na atividade proposta. Talvez a disposição das classes/cadeiras em roda tenha atrapalhado o desenvolvimento de uma autonomia de leitura em termos de fluência e progressão.

2.3.2 Segundo ato – Canção: analisando letras de canções

Nas aulas seguintes, o gênero canção entrou em cena, considerando a perspectiva de que as diferentes experiências que o aluno tiver no contato com gêneros textuais variados aprimorariam também a sua capacidade no desempenho de diferentes usos da linguagem. Assim, o objetivo foi desenvolver a habilidade de ler e compreender com certa autonomia letras de canção, reconhecendo os efeitos de sentido produzidos pela forma poética e pela integração entre linguagem verbal e musical.

A temática da aula foi “Ler uma canção, escutar um poema”, com uma atividade para relacionar os gêneros poema e canção. A ideia foi fazer a transição entre os gêneros estudados estabelecendo uma relação linguística entre ambos. Foram distribuídos dois textos aos alunos: a letra de “Minha Namorada”, composição de Vinícius de Moraes, e de “Pra Você Guardei o Amor”, de Nando Reis. Num

primeiro momento, foi feita a leitura em voz alta, como se fossem poemas. Posteriormente, foi feita a escuta das canções.

Foi explicado aos alunos que a primeira letra era, inicialmente, um poema que Vinícius de Moraes havia escrito para sua quinta esposa; anos mais tarde, a letra foi musicada e se tornou famosa. Por outro lado, foi destacado o tom poético da canção de Nando Reis, que trata de um feliz e pleno encontro amoroso. Dessa forma, foi realizada uma discussão com a turma e elaborada uma conclusão em conjunto, destacando as semelhanças entre os dois gêneros – em relação à escrita (as duas composições são feitas em versos/estrofes e costumam conter rimas e figuras de linguagem) e à temática (costumam falar de sentimentos do eu lírico).

O objetivo da aula seguinte foi fazer a leitura, escuta e compreensão da canção “Mais Uma Vez”, de Renato Russo e Flavio Venturini, bem como responder questões de análise do texto. Em razão da temática do projeto tratar sobre sonhos, foi selecionada uma canção com tema relacionado. Como a utilização de música sem letra não seria pertinente em uma aula de língua, que pressupõe o uso de textos, a turma recebeu uma folha com a letra da canção selecionada para colar no cadernos e realizar a tarefa (**anexo 2**). Durante a escuta, os alunos tinham que preencher as lacunas do texto com “mas” ou “mais”. As respostas foram comentadas com a turma, e os sentidos dos termos explicados (“mais”: indica quantidade, oposto de “menos”; “mas”: ideia de oposição, sinônimo de “porém”).

A seguir, os alunos receberam outra folha, com questões para compreensão da letra e reflexão linguística (**anexo 3**). Foi estipulado um tempo para a realização da tarefa. Após, as respostas foram comentadas em conjunto com a turma. A tarefa buscou analisar os efeitos de sentido decorrentes do emprego de figuras de linguagem e expressões denotativas e conotativas, bem como reconhecer e analisar o modo verbal imperativo.

Foi ressaltado que a letra é composta de frases motivacionais como "Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena acreditar no sonho que se tem"; "Se você quiser alguém em quem confiar, confie em si mesmo"; e "Quem acredita sempre alcança", bem como trata de virtudes como paciência, autoconfiança e perseverança. O eu lírico apresenta uma visão otimista da vida, que pode ser confirmada pelo uso de “sol” no sentido conotativo, expressando sentimentos bons

como o amor e a esperança para superar momentos difíceis. A confiança em coisas boas se renova “mais uma vez” a cada novo dia, a cada nascer do sol.

Numa oposição maniqueísta, a luz solar se contrapõe à escuridão de sentimentos negativos, como a falta de sinceridade e empatia pelo próximo, expresso nos versos “Tem gente que machuca os outros” e “Tem gente que não sabe amar”. A última questão buscou reconhecer e analisar a função e as flexões de verbos no modo imperativo. Esse modo verbal foi abordado em razão da temática motivacional do projeto (acreditar nos sonhos), no sentido de ser usado para dar comandos, ordens, fazer um pedido, um convite ou dar um conselho (“Confie em si mesmo”; “Espera que o sol já vem”).

Nas aulas seguintes, seguindo o eixo temático do projeto, foram selecionadas outras duas canções que, assim como a letra analisada na aula anterior, possuem mensagens otimistas de perseverança na vida e de confiança nos sonhos (**anexo 4**). Visando o domínio das práticas de fala e escrita, as dinâmicas foram semelhantes à atividade realizada na aula anterior, com escuta/leitura das letras e questões para compreensão textual e reflexão linguística. Os alunos repararam na semelhança temática; inclusive, nas letras ocorrem construções de sentido parecidas.

Em “O Amanhã Colorido”, há o contraste metafórico entre a luz do sol e a escuridão, expresso nos versos “Olha a luz que brilha de manhã” e “Corra muito além da escuridão”, construindo uma mensagem motivacional. Em “Tá Escrito”, a relação antagônica de sentidos figurados ocorre entre o sol e a chuva. Os versos “É dia de sol, mas o tempo pode fechar” e “A chuva só vem quando tem que molhar” sinalizam que podemos passar por dificuldades na vida, mas a letra encoraja as pessoas a não desistirem de seus sonhos, como expresso em “Aí é que a gente não pode deixar de sonhar” e “Basta acreditar que um novo dia vai raiar”. Questionei a turma se poderíamos afirmar que o eu lírico manifesta preocupação com a natureza e a causa ambiental, pois utiliza os verbos “cultivar” (1º verso), “colher” e “plantar” (12º verso). A estratégia foi eficiente para estimular a reflexão sobre os efeitos de sentido de palavras e expressões denotativas e conotativas.

A letra da segunda canção também foi importante para conversarmos a respeito da adequação da linguagem na produção de determinados gêneros. Abordamos variedade e preconceito linguísticos, refletindo sobre a ideia equivocada

de que existe apenas um tipo de língua correta, aquela das gramáticas normativas, atuando como um fator de exclusão. Foi explicado que, no título da canção, o verbo “tá” é a forma reduzida de “está”, sendo frequente e aceitável o seu uso numa linguagem oral ou informal, como em conversas cotidianas, presenciais ou virtuais, e até mesmo em determinados gêneros, como um poema ou canção. Porém, deve-se usar o verbo “estar” na escrita formal, citando exemplos de outros gêneros textuais. Outras expressões presentes na letra também embasaram essa discussão, como “mete o pé” e “vai na fé”.

Assim, foi possível trabalhar o objeto de conhecimento da variação linguística, como indicam as habilidades da BNCC (p. 161) de “Reconhecer as variedades da língua falada, o conceito de norma-padrão e o de preconceito linguístico” (EF69LP55) e a de “Fazer uso consciente e reflexivo de regras e normas da norma-padrão em situações de fala e escrita nas quais ela deve ser usada” (EF69LP56).

2.3.3 Terceiro ato – Produção textual: escrevendo sobre nossos sonhos

Nas aulas seguintes, a autoria entrou em cena, pois, além de ler e compreender, é fundamental desenvolver a capacidade de produzir os gêneros trabalhados, visando a aumentar a familiaridade dos alunos com recursos linguísticos específicos desses gêneros. Assim, o objetivo dessas aulas foi planejar e produzir, com a ajuda do professor, poemas ou outros textos versificados, como letras de canção, utilizando recursos da linguagem literária para expor ideias próprias.

O eixo da “produção de textos” da BNCC compreende as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autoria (individual ou coletiva) do texto. Ser autor é principalmente dar personalidade ao texto e através dele tomar uma posição e se responsabilizar por ela. A autoria, portanto, abre espaço para a construção da singularidade de cada um e envolve se assumir diante de outras pessoas, de maneira que há uma responsabilidade por esse discurso singular que foi produzido. Por isso, a importância da produção textual estar inserida dentro de um projeto de interlocução maior. Além de possibilitar a inscrição das produções nos gêneros

trabalhados, um projeto deve se constituir por atividades que tenham sido mobilizadas na vida real do grupo de estudantes e cuja realização envolva o uso da escrita. Dessa forma, privilegiou-se tanto a leitura de textos que circulam na sociedade, como as letras analisadas nas aulas anteriores, quanto a produção de textos que serão de fato lidos.

No início da aula, os alunos receberam a folha com as instruções e espaço (linhas) para escrita da tarefa de produção textual. Foi explicado para a turma o objetivo dessa atividade: eles deveriam utilizar os recursos da linguagem literária que havíamos estudado nas aulas anteriores, juntamente com a bagagem de conhecimentos adquiridos ao longo da escolarização, para expor suas ideias, ou melhor, seus sonhos, a partir da produção de um poema ou canção. Ou seja, deveriam refletir sobre seus próprios sonhos, um forte desejo, algo que gostariam de conquistar.

O enunciado da tarefa solicitava: “Elabore um texto literário (poema ou canção) que fale de si: seus sonhos para o futuro, algum projeto de vida que gostaria de realizar. Aponte suas ações para a realização desses sonhos. Seu poema ou canção deverá ter de 15 a 20 versos + título”. Foi feita uma breve revisão com a turma, lembrando que os textos literários são aqueles que possuem linguagem subjetiva, criativa, em seu sentido figurado (conotativo), sendo que uma das características é a sua função poética, onde é possível constatar ritmo e musicalidade (como em canções), organização específica das palavras (versos, estrofes) e um elevado nível de criatividade.

Para estimular a capacidade criativa, alguns exemplos foram abordados com a turma por meio da “chuva de ideias”. Foi discutido que os sonhos podem estar relacionados a: *desejos pessoais* (passar de ano na escola, concluir os estudos, assistir mais TV, ouvir mais músicas, passar mais tempo com as pessoas que ama, ter saúde, ser feliz, ser bem sucedido, sair com os amigos, etc.); *bens de consumo* (morar em uma casa melhor, comprar um celular de última geração, ter uma coleção de tênis de marca, etc.); *realização profissional* (ter um bom trabalho, cursar uma determinada faculdade, abrir uma empresa, etc.); *sonhos coletivos* (paz e amor no mundo, mais respeito entre as pessoas, o fim da corrupção, uma sociedade mais justa, melhores condições das escolas/educação, etc.).

Também foram abordadas com a turma algumas estratégias para a realização desses sonhos, através de questionamento escrito no quadro: “O que você faz ou o que deverá fazer para que um determinado sonho se torne realidade?”. Alguns exemplos citados foram: se sonho em passar de ano, deverei me dedicar aos estudos; se sonho em ser professor(a), deverei cursar uma faculdade específica para determinada área de atuação; se sonho em ser jogador(a) de futebol, deverei me dedicar ao treinamento e tentar passar em algum processo de seleção em clubes (“peneiras”); se sonho em ser cantor(a) ou dançarino(a), deverei me dedicar a treinamentos vocais e ensaios, etc. Foi dada a opção, se algum aluno preferisse, de escrever sobre os sonhos que teria em relação à escola ou em relação ao mundo em geral.

Ao tratar da produção textual na sala de aula, é preciso proporcionar uma interlocução que vá além da imagem do professor, pois isso impossibilita o entendimento do caráter sociointerativo dos textos. Se ele for apenas um exercício e tiver como único leitor uma pessoa que irá atribuir-lhe uma nota, a escrita do estudante pode ser direcionada para “como eu sei que o professor quer que eu diga” e não para “como eu quero dizer”.

Por isso, foi ressaltado que os textos seriam apresentados e lidos pela turma em uma atividade futura. Além disso, o gênero e temática foram pensados para estimular a autoria, em relação ao processo de escrita e aos recursos linguísticos empregados no texto literário, bem como em relação à temática – os autores tinham que escrever sobre sonhos pessoais. Os alunos que não conseguiram terminar ou pediram mais tempo para produzir seus textos puderam entregar no dia seguinte.

2.3.4 Quarto ato – Reescrita: reescrevendo para aprimorar o texto

Nesse momento, a reescrita entrou em cena, tendo em vista que aprender um gênero é também aprender a modificá-lo quando é permitido e tal mudança é significativa para a produção de sentidos. Foi explicado para a turma sobre a importância de reescrever um texto, ressaltando que a reescrita textual atua como um importante procedimento na construção de um discurso mais bem elaborado,

visto que, muitas vezes, mediante à leitura daquilo que escrevemos, constatamos que os parágrafos (no caso, verso e estrofes) não se encontram assim tão harmoniosamente “ligados” como deveriam, ou percebemos que uma ideia poderia ter sido expressa de outra forma.

Em seguida, os textos foram devolvidos para os alunos com bilhetes orientadores e sugestões de aprimoramento. Em casa, eu havia lido e feito comentários específicos para todos os textos, utilizando a ferramenta do bilhete orientador. Durante a prática docente, havia percebido que a turma não estava habituada com a interlocução entre autor e leitor oportunizada pelos bilhetes e reescrita. Por isso, ressalttei que o objetivo não seria escrever um novo texto, mas pensar em formas de aprimorar a versão inicial e, então, reescrevê-la.

Além dos bilhetes anexos à produção inicial, houve um momento de conversa individual sobre o trabalho; um por vez, os alunos foram chamados até a mesa do professor para fazermos, juntos, a leitura de seus textos e dialogarmos sobre os apontamentos sugeridos. A proposta era que cada aluno utilizasse os comentários do interlocutor escritos nos bilhetes, bem como a discussão realizada comigo em particular, como orientação e inspiração para repensar e reescrever o seu texto.

Nos bilhetes, procurei fazer comentários de ordem discursiva, em detrimento de questões de norma, como inadequações ortográficas e sintáticas. Foi analisado, por exemplo, se o texto apresentava bom agenciamento de formas linguísticas para a produção de sentidos e se tinha uma forma e uma estrutura adequadas para o seu propósito. O objetivo não foi usar critérios normativos, mas orientar a reflexão sobre o texto, como se estivesse dialogando com a autoria, não apenas corrigindo ou avaliando.

Cada aluno também recebeu uma folha colorida para passar a limpo a reescrita. Foi explicado que a ideia seria, na próxima aula, expor os trabalhos no sarau da turma e, depois, no mural da escola. Então, usaríamos essa aula para preparar a apresentação: os alunos deveriam ensaiar a leitura ou declamação de seus textos para apresentar para os colegas na aula seguinte. Se preferissem, poderiam apresentar de forma cantada. O objetivo da atividade de leitura seria declamar poemas, com entonação, postura e interpretação adequadas, bem como desenvolver, no eixo da análise linguística da BNCC, a habilidade de:

Analisar os efeitos de sentido decorrentes da interação entre os elementos linguísticos e os recursos paralinguísticos e cinésicos, como as variações no ritmo, as modulações no tom de voz, as pausas, as manipulações do estrato sonoro da linguagem, obtidos por meio da estrofação, das rimas e de figuras de linguagem [...], a postura corporal e a gestualidade, na declamação de poemas [...]. (EF69LP54, p. 161)

Alguns autores aceitaram apresentar em voz alta seus textos como forma de ensaiar a leitura. Fiz algumas sugestões de recursos de leitura necessários aos efeitos de sentido pretendidos, como o ritmo, a entonação, o emprego de pausas e prolongamentos. A versão reescrita do texto produzido por um aluno (**anexo 5**) foi declamada por mim. Depois, o mesmo texto foi apresentado pelo autor de maneira cantada, no ritmo de rap – gênero semelhante a um monólogo ritmado, declamado sobre uma base musical; em outras palavras, uma forma de poesia cantada. A seguir, transcrevo a produção do aluno citado:

Moleque risonho

Quando eu era menor
meu sonho era crescer
viver sem pensar no amanhã
Sei lá... a pergunta fica no ar
Será que vou viver até lá?

Hoje em dia meu sonho
é passar de ano
e eu continuar sendo esse moleque risonho.
Sem me preocupar e falar:
Eu vou passar!

Sem me preocupar
Sem chorar
Sei lá...

Será que vou passar?
Será que vou crescer?
Será que vou vencer?

Meu sonho
É ser bem sucedido
Levantar os “caídos”
Alertar os distraídos

E esse é meu legado
Ser a lanterna
dos alagados
Crescer sem me machucar
com o passado.

2.3.5 Quinto ato – Sarau literário: socializando a leitura e a escrita

Finalmente, a socialização das produções entrou em cena, através da atividade do sarau literário. Nessa aula, a convite da turma, estavam presentes o supervisor da escola e a professora titular. A maioria dos trabalhos foram poemas; apenas dois autores produziram canções. Um dos alunos cantou a música que havia escrito e uma aluna havia decorado seu poema para apresentar. Os estudantes (em ordem alfabética) foram até a frente da sala e fizeram a apresentação dos seus textos, demonstrando engajamento na atividade – quase todos os alunos da turma participaram (**anexo 6**).

A declamação de poemas (com ou sem efeitos sonoros) é uma prática de linguagem que pertence ao eixo da oralidade da BNCC. Em suma, a maioria dos alunos conseguiu desenvolver a habilidade de

Ler em voz alta textos literários diversos [...] expressando a compreensão e interpretação do texto por meio de uma leitura ou fala expressiva e fluente, que respeite o ritmo, as pausas, as hesitações, a entonação indicados tanto pela pontuação quanto por outros recursos gráfico-editoriais [...]. (EF69LP53, p. 161)

Além disso, devido à importância de observar o engajamento dos estudantes nas tarefas propostas, bem como durante todo o processo de ensino e aprendizagem das aulas, a participação foi uma ferramenta de avaliação muito importante. No geral, a turma conseguiu desenvolver a habilidade da BNCC de:

Engajar-se ativamente nos processos de planejamento, textualização, revisão/edição e reescrita, tendo em vista as restrições temáticas, composicionais e estilísticas dos textos pretendidos e as configurações da situação de produção – o leitor pretendido, o suporte, o contexto de circulação do texto, as finalidades etc. – e considerando a imaginação, a estesia e a verossimilhança próprias ao texto literário. (EF69LP51, p. 159)

O projeto de leitura e escrita foi desenvolvido em pouco mais de 2 meses de prática docente; porém, mesmo em um espaço de tempo tão curto, surtiu efeitos positivos na aprendizagem dos sujeitos envolvidos – e marcou a vida de alunos e professor. Por isso, fiz questão de também participar do sarau, apresentando um

poema que havia escrito especialmente para a turma (**anexo 7**). Foi uma forma de também socializar meus sonhos e de agradecer o acolhimento dos alunos, como nos versos: “Na escola que estamos/ Para o plano se concretizar/ O professor escrevia e realizava/ Poesia, canção, educação.../ Só agradecia aos alunos que já amava”. Por fim, a turma confeccionou o cartaz “Mural de Poemas”, colando as folhas coloridas em que haviam passado a limpo seus trabalhos, para ampliar a socialização com toda a escola (**anexo 8**).

3 REFLEXÕES SOBRE O ENSINO E A APRENDIZAGEM

3.1 O texto é protagonista

Através da prática de ensino e aprendizagem, ficou comprovado que a língua, seja falada ou escrita, não se manifesta em palavras soltas ou frases isoladas e descontextualizadas, mas se configura em textos, os quais devem ser o ponto de partida nas aulas de Língua Portuguesa. É nosso dever como docentes desenvolver e construir com os alunos as condições para a formação escolar e social de indivíduos conscientes da realidade em que estão inseridos e torná-los aptos a agir em sociedade. E esse processo deve acontecer por meio da escrita e da interação constante com o texto, entendido aqui como discurso e não meramente um código a ser decifrado.

O estudo do texto embasa o conceito de letramento, ou seja, a participação do aluno em diferentes práticas sociais que envolvam a leitura e a escrita na língua materna. Britto (2004) relaciona o aprendizado da escrita com o letramento do sujeito, pois entende o letramento como a condição de quem interage com diferentes discursos, saberes e comportamentos articulados em função da escrita. Portanto, é fundamental mostrar ao aluno a sua língua e incentivar a reflexão sobre ela, sobre aquilo que ele já sabe, bem como auxiliá-lo a conscientizar-se daquilo que ainda precisa desenvolver para que possa inserir-se nessas práticas.

Além disso, para possibilitar o acesso dos alunos ao letramento, é necessário que eles possam ler e escrever repetida e reiteradamente textos variados, de todos os tipos e gêneros que ocorrem na sociedade. Afinal, como foi possível verificar no processo de ensino e aprendizagem praticado, é somente depois de muita leitura e escrita que se poderá levar o aluno a refletir sistematicamente sobre o fenômeno da língua.

Sob a perspectiva que ler e escrever só se concretizam por meio de gêneros variados, foi possível experienciar a utilização dos textos como instrumento e ponto de partida para o ensino de língua materna em sala de aula. O gênero, como foi

estudado, é parte das condições de produção dos discursos, que, por sua vez, geram os usos sociais responsáveis pela construção das produções discursivas.

O uso de gêneros estruturantes, sobretudo poema e canção, permitiu o trabalho pedagógico com as práticas de leitura, escrita e análise/reflexão linguística, através das tarefas desenvolvidas. Ao tratar do ensino escolar, Simões et al. (2012) afirmam que “sem um engajamento real dos alunos na leitura e na produção de textos, sem que haja fruição no encontro com o texto, dificilmente eles poderão formar-se como leitores e encontrar seus modos próprios de expressão na escola” (p. 45).

Ao colocar o texto no centro da aula, foi possível diagnosticar dificuldades dos alunos em relação à escrita e, a partir daí, pensar estratégias para aprimoramento de suas capacidades linguísticas. Com base no resultado da produção final, foi possível comprovar que é imprescindível expor o aluno a gêneros orais e escritos variados desde o início da aprendizagem, como uma forma de criar oportunidades para ampliar a participação e o uso de estratégias de compreensão em situações do cotidiano.

Nesse contexto, é preciso destacar o papel da leitura, visto que ela permite o desenvolvimento do pensamento crítico, a consciência do próprio juízo e construção da própria opinião, sendo uma atividade essencial, que atua em qualquer área do conhecimento. Entretanto, além de simplesmente ler o texto, o leitor necessita compreender, refletir e construir uma opinião a respeito dele. Daí vem o objetivo geral do projeto de despertar o senso interpretativo dos alunos ao se trabalhar com poemas e canções, desenvolvendo uma percepção mais crítica da realidade.

A proposta de trabalhar com os gêneros citados, por meio de sequência didática, se mostrou uma prática satisfatória de atividade pedagógica textual como ferramenta para estudo da língua. Por meio das atividades relatadas no segundo capítulo, foi possível colocar os gêneros poema e canção no palco da sala de aula, e, conseqüentemente, o estudo da língua e o desenvolvimento de habilidades comunicativas.

Considerando o fato de que ninguém pode escrever em um gênero que desconhece ou sobre o que não refletiu previamente, foi essencial o estudo prévio

dos gêneros em questão, para o reconhecimento das suas características linguísticas e dos seus usos em situações específicas de interação, pois, de acordo com a BNCC,

Da mesma forma que na leitura, não se deve conceber que as habilidades de produção sejam desenvolvidas de forma genérica e descontextualizadas, mas por meio de situações efetivas de produção de textos pertencentes a gêneros que circulam nos diversos campos de atividade humana. (p. 78)

Então, no primeiro momento, por meio das tarefas de leitura e compreensão de poemas, o gênero foi apresentado aos alunos, quando foi realizada a explanação de algumas de suas especificidades e condições de produção. Foi trabalhado, em especial, com a figura de linguagem (metáfora) como produtora de sentidos, produzindo-se reflexões e o conhecimento do emprego da linguagem conotativa.

O estudo das letras de canção permitiu perceber a importância desse gênero textual para o desenvolvimento das capacidades de leitura, na medida em que esta tem papel social fundamental na formação do ser humano. Por meio das tarefas de leitura, escuta e compreensão do gênero, é possível que os alunos se tornem leitores mais críticos, aptos a compreenderem os sentidos do texto, além de estimular a capacidade criativa e de autoria.

A fim de discutir com os alunos a especificidade desses gêneros, foram estudados alguns elementos da capacidade discursiva, como o ritmo, a melodia, a repetição (paralelismo, refrão, retomada), o papel do refrão nas canções ou das repetições no poema; e características da linguagem (mais coloquial ou mais próxima do cotidiano, frases mais curtas, presença ou não de uma sequência narrativa, etc.). Os alunos exploraram, ainda, o papel de elementos linguísticos-discursivos, tais como: sentenças informais, vocabulário empregado, uso de conjunções no texto (o papel da conjunção adversativa “mas”, por exemplo).

Além disso, foi proposto aos alunos que observassem o emprego dos tempos verbais nos textos (sobretudo, o modo imperativo). Produzindo-se, assim, o estudo da língua vinculado às situações em que esta é utilizada, verificando como a coesão verbal permite a produção do efeito de sentido motivacional nas letras analisadas. Tendo em vista as situações de comunicação expressas nas canções, discutiu-se também sobre o papel da linguagem formal e da informal nos textos, considerando

sua adequação ao contexto de produção e circulação e à variedade linguística apropriada a esse contexto.

No momento da produção textual, foi solicitada a escrita de um texto literário (poema ou canção) com a temática “sonhos”, estimulando a autoria nos textos. Com o projeto desenvolvido foi possível mostrar que é possível escrever de fato em sala de aula, e que a redação escolar desassociada de um gênero específico deve ser substituída por reais textos, estes vinculados a um gênero com suas peculiaridades linguísticas.

Há um imaginário de que escritores e escritoras recebem o título de autor e autora por vocação e por possuírem um dom para a escrita; por isso, ao trabalhar com o texto literário na sala de aula, discursos como “eu não sei escrever”, “não tenho talento” ou “não tenho criatividade” são recorrentes. A partir das atividades desenvolvidas, foram apontados alguns caminhos para superar esse entendimento, como propor práticas de escrita que estejam vinculadas com a realidade do estudante e que mobilizem o seu desejo de querer escrever, mas também o de usar as palavras e seus sentidos como aliados, já que ser autor implica em trabalho com a linguagem e não em uma transposição quase mágica de ideias.

A apresentação do sarau foi um momento de interação entre os alunos, professores e o mundo de conhecimentos oportunizados, e possibilitou o desenvolvimento da habilidade de “Participar de práticas de compartilhamento de leitura/recepção de obras literárias/manifestações artísticas, como rodas de leitura, clubes de leitura, [...] saraus” (EF69LP46, p. 157). Assim, a socialização dos conhecimentos adquiridos também faz parte do processo de aprendizagem e se mostrou uma forma de expressão do trabalho de autoria, tendo em vista que, conforme a BNCC,

[...] é fundamental que os estudantes possam assumir o papel de protagonistas como apreciadores e como artistas, criadores e curadores, de modo consciente, ético, crítico e autônomo, em saraus, performances, intervenções [...] e outras manifestações e/ou eventos artísticos e culturais, a ser realizados na escola e em outros locais. (p. 483)

Em suma, como ponto positivo na articulação da teoria com a prática, foi constatado a capacidade das aulas de português de oportunizar um conjunto

integrado de atividades de leitura e de produção de textos orais e escritos para a formação de um aluno/cidadão apto a agir em sociedade – nas mais variadas práticas sociais. Sob a perspectiva da língua como instrumento de poder, foi verificado empiricamente que os resultados obtidos não se limitaram à aquisição de conhecimento linguístico, mas também à obtenção de recursos para a formação dos estudantes como cidadãos, estimulando a capacidade de reflexão sobre si e sobre a sociedade. Dessa forma, o “empoderamento” dos alunos poderá ser observado nas novas formas de participação no mundo social.

O protagonista é o principal personagem de uma peça teatral; é o personagem cuja história é relatada no enredo e, muitas vezes, é a chave de toda a peça. Assim o texto se apresenta na sala de aula – é a chave de toda aula de língua. O movimento de valorização dos gêneros e da instauração da autoria foi uma tentativa prática de mostrar aos alunos que os gêneros – materializados nos textos – agem como guias de comunicação diária e que, assim, merecem o estudo na sala de aula. Além disso, pelos resultados alcançados em termos práticos, foi possível constatar que o protagonismo do texto facilita o processo de ensino e aprendizagem e serve como ponto de partida para a construção de habilidades comunicativas mais amplas, permitindo aos alunos desenvolver um posicionamento crítico e reflexivo.

3.2 Escrever é reescrever

Conforme Bagno (2008), para que as pessoas possam ter acesso ao letramento e inserirem-se nas práticas sociais, é necessário que elas possam ler e escrever bem, e, para que isso aconteça, elas têm que “ler e escrever, ler e escrever, ler e escrever, reler e reescrever, re-reler e re-reescrever” (p. 86). Assim, o autor destaca a importância da prática de leitura, escrita e reescrita de textos variados, de todos os tipos e gêneros que circulam na sociedade, pois, somente assim, se poderá levar o aluno a refletir sistematicamente sobre o fenômeno da língua, da linguagem e de suas variações.

Quanto à reescrita, Simões et al. (2012, p. 174) afirmam que se refere “ao resultado de uma leitura conceitual do texto”, em que se percebe se o texto cumpriu

os objetivos de interlocução, se nele falta ou sobra algo e se há algo a ser melhor realizado. Sobre o processo que as autoras chamam de aprimoramento ou aperfeiçoamento do texto, elas explicam que:

Escrever é reescrever. Até que estejamos satisfeitos com o resultado de nossa atividade de escrita, várias reelaborações são feitas: esse é um processo corriqueiro no cotidiano daqueles que escrevem, para as mais diferentes finalidades e nos mais diferentes contextos. É fundamental incorporar essa rotina na sala de aula, pois ela ensinará algo que é inerente a escrever. [...] Ao devolver as primeiras versões de um texto aos alunos, o professor proporá desafios específicos, que podem, inclusive, diferenciar a tarefa a ser realizada de um aluno para outro. (SIMÕES et al., 2012, p. 174)

Ao refletir sobre o processo de escrita e reescrita na turma em questão, percebi que a escolha da temática “sonhos” auxiliou os alunos a fugir da concepção do texto como resultado unicamente de aprendizado de instrumentos para se chegar a uma forma. A maioria dos alunos conseguiu vincular sua escrita a uma manifestação de conteúdo, com as marcas de quem escreveu, de sua visão de mundo, de sua autoria.

Porém, embora muitos alunos tenham desenvolvido seus textos de uma forma subjetiva e reflexiva, em alguns ainda faltavam elementos linguísticos, e a autoria poderia ser aperfeiçoada. Na prática, as produções iniciais foram lidas com a atribuição de apontamentos e sugestões para os alunos melhorarem sua escrita. Dessa forma, a reescrita foi proposta como ferramenta para poder modificar modos de apresentar o dito, de forma que seja mais bem dito.

Para isso, foi necessário observar as qualidades discursivas que trabalhem a unidade temática, objetividade, concretude e problematização nos textos, conforme Guedes (2009). Essas qualidades, além de orientar o processo de escrita e reescrita constante dos textos, têm a capacidade de transformar a redação escolar em discurso, de forma que os próprios alunos passem a pensar sobre a sua forma de escrever e descubram seu interlocutor. Assim, quando colocadas como ponto de chegada, resgatam a discursividade e textualidade em qualquer texto, como práticas da análise linguística, por meio da interlocução que ele pretende instalar.

Foi perceptível como a maioria dos alunos estava realmente interessada em superar suas dificuldades, cabendo a mim apenas indicar os caminhos que deveriam

seguir para consegui-lo. A tarefa de reescrita consistia em conduzir o aluno/autor a organizar, no papel, os aspectos difusos encontrados, o que foi feito em cada texto. As marcações a respeito das não adequações foram realizadas quando considerei importantes para a compreensão do texto e para a interlocução no seu contexto de circulação.

A estratégia da produção contar com os processos de escrita, leitura, bilhete orientador e reescrita, para só então os textos serem apresentados e socializados foi de extrema importância para favorecer a escrita autoral e também a reflexão sobre a interlocução dos textos. Como leitor dos textos produzidos pelos alunos, sugeri algumas alterações ou fiz críticas construtivas, considerando se a mudança seria significativa para a produção de sentidos, de modo que a última versão do texto estivesse mais bem acabada.

A necessidade de criar um projeto que não limite a interlocução dos textos produzidos à figura do professor fica evidente quando partirmos das ideias já apresentadas aqui, de que o autor revela o seu lugar a partir de uma determinada visão de mundo e, necessariamente, seu enunciado está disposto para a resposta do interlocutor. Assim, fiz observações que tinham como objetivo pedir mais informações e esclarecimentos, reforçar a inscrição do texto dentro do gênero proposto e, principalmente, a relação de interlocução entre autor e leitores.

Como lembram Simões et al. (2012), é papel do professor de Língua Portuguesa e Literatura propiciar maneiras específicas de aprofundar a relação que os estudantes já tem com uma cultura escrita e também diversificá-la, por isso, escola e cotidianos não se confundem. Quer dizer, embora o ponto de partida e de chegada seja o uso concreto da língua e a ação no mundo, ele é mediado pelas aprendizagens que são necessárias para que o aluno possa participar das práticas sociais que quiser.

Foi importante questionar os alunos a respeito de suas próprias produções e estimular a análise sobre as características linguísticas do gênero, apresentadas e estudadas em momentos anteriores. Também foi interessante refletir sobre a questão da autoria, pois eles, a partir de então, estavam exercendo a posição de autores de poemas ou canções sobre suas vidas, sonhos pessoais e perspectivas de futuro, como verdadeiros protagonistas da escrita.

Evidenciando o papel do gênero e da interlocução na produção textual de estudantes, ficou claro que é imprescindível que as práticas pedagógicas não tornem o professor apenas um corretor dos textos, e que, uma vez constituído como leitor, não seja o único. Afastar-se dessa prática e trabalhar com projetos que possibilitem uma abordagem do texto no seu contexto e com respostas que lhe são próprias é o primeiro passo para favorecer a autoria na sala de aula, pois, como apontei nos parágrafos anteriores, esses elementos desencadeiam um trabalho com a linguagem que potencializa o “assumir-se autor”.

Em suma, trabalhar com um projeto pressupõe partir de uma demanda mobilizada pela turma; no contexto do meu estágio, era trazer sonhos para serem incentivados, planejados e compartilhados, mas também ir além disso e dar subsídios para que o aluno desenvolva competências que são próprias da linguagem. Por isso a importância de trabalhar com os gêneros estruturantes e a sua relação com a autoria, na medida em que, além de ter “o que dizer”, o estudante precisa saber “como dizer”.

3.3 O bilhete orienta a atuação

Os alunos devem praticar a escrita e reescrita com o auxílio direto do professor, acompanhando em cada etapa e sugerindo reflexões sobre os textos produzidos. Esse processo também serve como ferramenta de avaliação, pois avaliar a aprendizagem não se começa nem termina ao anexar uma nota na etapa final de uma tarefa. Sendo assim, o que se pretende, através da reescrita, é que o docente se coloque como um autêntico avaliador e interlocutor, e não um mero corretor de textos. No contexto da turma em questão, a reescrita foi guiada pelo bilhete orientador. Segundo Mangabeira et al. (2011),

A reescrita orientada por bilhetes constitui-se como uma maneira de avaliação dos textos que vai além do que se intitula correção indicativa, correção essa que visa apenas a apontar erros e problemas no texto do aluno. [...] Uma interlocução entre aluno e professor se estabelece indiretamente por meio das versões dos textos dos alunos, que respondem primeiramente ao enunciado da tarefa pedagógica proposta pelo professor, e, em um segundo momento, ao bilhete orientador escrito pelo mesmo, que se constitui como um novo enunciado de tarefa: a reescrita do texto. O

bilhete orientador, além disso, dá à situação de avaliação um caráter integrador de todo o processo, e não apenas de meta final. (p. 296)

Fazer a leitura da produção textual dos alunos sem oferecer um encaminhamento que possibilite um outro olhar, não apenas o da correção gramatical no corpo do texto, não é uma escolha adequada para o processo de ensino e aprendizagem e tampouco para favorecer a autoria. Ela promove apenas a percepção dos componentes normativos e exclui parte do princípio básico da escrita na escola, que é ensinar a construir sentidos e transmitir ideias particulares para interagir em determinados meios sociais. Assim, as marcações a respeito das não adequações foram realizadas quando consideradas importantes para a interpretação do texto e para o seu contexto de circulação.

Em relação à escrita e reescrita dos textos, os estudantes devem ser motivados diariamente a pensar sobre a sua forma de escrever e descobrir seu interlocutor, para que, então, se formem como sujeitos autores. Por meio dos bilhetes orientadores, a compreensão do posicionamento que o aluno deve ter como autor pode ser facilitada, bem como o entendimento da interlocução, como foi possível verificar nas produções da turma.

É preciso considerar que o objeto de análise e reflexão foi o projeto de docência como um todo, do planejamento às vivências experienciadas na sala de aula, considerando todas as etapas envolvidas no processo de ensino e aprendizagem, e não apenas a etapa da produção textual e reescrita orientada por bilhetes. Assim, a ideia deste trabalho não foi examinar individualmente cada produção textual, mas fazer uma análise geral da experiência, que contemple uma reflexão ampla sobre o que diz a teoria e o que foi possível experienciar na prática do estágio.

A fim de mostrar como esses bilhetes, na medida em que oportunizam a interlocução entre leitor e autor, servem de apoio ao professor como método de ensino e ajudam o aluno a repensar seu texto, destaco dois exemplos de escrita e reescrita produzidos, apresentados aqui como referência para a reflexão.

Na produção inicial da aluna Alexsandra (**anexo 9**), o que podemos observar primeiro é que o texto está carregado de uma linguagem poética, sobretudo pelo uso de recursos semânticos, como as figuras de linguagem, utilizadas para criar efeitos de expressividade. Isso pode ser percebido pelo uso das comparações nos primeiros versos, expressas pela repetição do vocábulo “como”; e pelo uso das metáforas, relacionando a ambição do eu lírico com uma arma, prisão e laço. Em relação à temática, o poema, intitulado “Ser o Melhor”, cumpre o que foi solicitado, pois trata de sonhos/desejos existenciais, como nos versos “Eu quero ser o conforto de alguém/ Eu queria tocar o coração de alguém/ Eu quero levar embora sua tristeza, sua dor”.

O poema desenvolve a qualidade discursiva do questionamento, pois envolve o leitor; torna o texto interessante para provocar nele reações que façam o interlocutor continuar lendo. O texto também apresenta vários traços de autoria, justamente porque a aluna reflete a respeito da sua singularidade como pessoa, a partir da utilização de diversos recursos da língua para a construção de sentidos. Porém, nos últimos versos, há certa dificuldade em se manter a unidade temática, pois ocorre um deslocamento ao falar sobre professores e fazer um agradecimento, o que dificulta estabelecer relações de sentido com o restante do texto.

Em resumo, podemos verificar que a autora conseguiu construir belas “imagens poéticas”; a escolha do vocabulário foi importante para construir o tom lírico do texto e, por meio dele, os traços de autoria presente na escrita. No entanto, a aluna demonstrou dificuldade em estruturar seu texto e desenvolver a construção composicional do gênero, visto que o poema apresenta inconsistências no uso de efeitos gráfico-espaciais (não possui versos e estrofes bem definidos).

O bilhete orientou que o texto poderia ser melhor estruturado; a escrita poderia ser melhorada na disposição dos versos na página, suprimindo o recuo indicativo de parágrafo e iniciando o verso na margem da folha. Na versão reescrita (**anexo 10**), observa-se que a aluna conseguiu aproveitar o processo de interlocução para refletir sobre sua autoria e aprimorar sua produção inicial, principalmente no que se refere à estruturação do texto, ou seja, à construção de propriedades textuais do gênero em questão. Isso pode ser verificado na transcrição do poema:

Ser o Melhor

Como uma rosa florescendo
 Como uma flor de cerejeira
 Como um lírio murchando
 Como aqueles lindos momentos.
 Eu sempre quero ser melhor
 Então sempre fui impaciente e ansiosa
 Me comparar se tornou algo diário,
 Minha ambição costumava ser uma arma
 Se tornou uma prisão e um laço
 Mas, olhando pra trás,
 Pra ser honesta, eu não acho que queria ser a melhor
 Eu quero ser o conforto de alguém
 Eu queria tocar o coração de alguém
 Eu quero levar embora sua tristeza, sua dor.
 O ano está acabando como um sopro
 Eu sei que eles não são perfeitos
 Mas mesmo assim eles me inspiram
 Sei os professores são humanos
 Mas, para mim, são heróis
 Então obrigada pelos bons momentos.

Na produção inicial do aluno Kauan (**anexo 11**), é perceptível que o autor demonstra conhecer os recursos gráficos do gênero proposto, pois seu texto está estruturado em versos e estrofes, adequado à construção da textualidade. O título indica ser uma canção, mas a musicalidade também pode ser observada pelo uso de recursos expressivos sonoros, como a rima. Nos versos, há vários vocábulos rimados que atribuem ao texto mais sonoridade e ritmo: bem/ além/ também; passou/ mudou; amor/ favor. Em relação à unidade temática, não ficou claro o sonho/desejo do eu lírico; se a letra trata sobre a desilusão amorosa e se o intuito do eu lírico seria a reconquista de uma pessoa amada. A mensagem precisaria ser expressa com mais concretude, ou seja, com precisão, para que não restem dúvidas sobre os sentidos que o autor atribui ao recursos expressivos, evitando o uso de noções confusas e expressões vagas.

Dessa forma, o bilhete orientador fez esse questionamento ao autor, a fim de auxiliar o leitor/ouvinte no trabalho de atribuir sentido às palavras e estabelecer relações entre elas nos versos. Também foi sugerido a ele que deixasse em evidência o refrão, para estabelecer ainda mais a construção composicional do texto como uma canção. O aluno produziu a versão reescrita da canção (**anexo 12**), que foi transcrita a seguir:

Tudo Bem

Pra mim tá tudo bem,
Pensamento que voa alto,
E a meta é sempre além.

O que você quiser de mim
Em dobro vou querer também.
Pra mim tá tudo, tá tudo bem
Vai ficar tudo bem. (2x)

Quanto tempo passou,
Você dizendo que me amava
Mas do nada isso mudou
Só quero fazer uma pergunta
“Será que isso é amor?” responde
Por favor.

Se a saudade apertar,
Você sabe né minha princesa
Aonde vai me encontrar na
Quebrada de Itapesite ou
Quem sabe de frente pro
Mar praia de Guarujá.

Podemos observar que o aluno refletiu sobre a indicação feita no processo de reescrita, que seria de esclarecer as relações de sentido para auxiliar no entendimento daquilo que se quer dizer. Percebe-se que, além dos recursos estruturais (versos, estrofes e rimas) e da forte atuação do som e do ritmo, o autor se utiliza de outros recursos expressivos, como a repetição da expressão “tudo bem” nos versos: “Pra mim tá tudo bem/ Pra mim tá tudo, tá tudo bem/ Vai ficar tudo bem”. Esse recurso possibilita ressaltar uma situação ou um sentimento, e serve para criar ritmo na letra. Os efeitos produzidos pelo uso da repetição mostram que ela está a serviço da produção de sentidos no texto. Foi útil para dar ênfase e tornar a mensagem mais expressiva, fazendo com que o leitor/ouvinte identifique, com mais expressividade, as reivindicações propostas na letra: o sonho/desejo de que as coisas melhorem; que fiquem, de fato, bem. Isso é reforçado pela alteração no título de “Canção” para “Tudo Bem”.

O autor insere uma nova estrofe no final da letra; os versos evidenciam o envolvimento sentimental e o relacionamento não correspondido do eu lírico com sua “princesa”. A inserção da nova estrofe, bem como a reconstrução do refrão, deixaram a letra com mais objetividade, pois dão ao leitor outros dados necessários para o entendimento da mensagem. O texto – assim como qualquer outro texto que

escrevemos –, ainda poderia ser aprimorado, como em relação à estruturação e “quebra” de versos: “Será que isso é amor? responde/ Por favor”; “Aonde vai me encontrar na/ Quebrada de Itapesite ou”. Relembrando o que diz Bagno (2008), isso demonstra a importância de “reler e reescrever, re-reler e re-reescrever” (p. 86).

Como já foi abordado no decorrer deste trabalho, em relação à produção textual, é importante considerar o processo de interlocução entre seu autor e leitor, em constante dialogia. Afinal, a língua é uma atividade social construída por meio da interação dos falantes, seja por meio da fala ou da escrita.

As premissas estudadas na teoria evidenciam que, através do uso de bilhetes orientadores, é possível permitir ao aluno que ele se recoloca na posição de autor e reconsidere seu interlocutor na tentativa de atingir a proficiência escrita em uma nova versão de seu texto. Além de servirem de ferramenta de avaliação, os bilhetes ressaltam a ideia de que não é necessário refazer o texto inteiro, mas que é importante ler e reler, escrever e reescrever – uma busca constante que possibilita o letramento dos sujeitos e inserção nas práticas sociais.

De fato, em comparação à primeira versão dos trabalhos da turma, verifiquei, em geral, uma grande evolução no desenvolvimento das habilidades linguísticas. A maioria dos alunos se preocupou em aperfeiçoar as produções textuais, fazendo cortes, acréscimos, reformulações, correções de concordância, ortografia, pontuação, dentre outros aprimoramentos das qualidades discursivas, que favoreceram as relações de sentido pretendidas.

Com base nos resultados verificados durante todo o processo de produção, fica evidente, para mim que participei desse percurso, que a reescrita orientada por bilhetes se apresenta como uma oportunidade para aprimoramento da linguagem escrita. Dessa forma, planejo continuar colocando em prática as propostas pedagógicas de ensino da língua apresentadas. Em suma, com interação dialogada, criatividade, postura crítica e interpretativa, os alunos brilharam no palco da sala de aula.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por mais que uma peça possa ser encenada diversas vezes, ela nunca é igual, pois tudo que foi feito uma vez não pode mais ser repetido da mesma maneira. Essa é uma das grandes belezas do teatro. As emoções da primeira apresentação e da última são sempre diferentes, tanto para os espectadores quando para os atores. Assim como uma aula, que, mesmo seguindo o mesmo planejamento, em cada turma se realiza de maneira diferente, despertando conhecimentos distintos.

O magistério é uma das profissões mais importantes e que requer maior responsabilidade, visto que todas as outras dependem do professor para sua formação e capacitação para atuarem. Por meio da prática pedagógica, consegui confirmar que o estágio é o meio pelo qual o futuro professor adquire experiência e pode refletir sobre sua ação como docente, sendo possível colocar em prática os aprendizados acadêmicos e, com isso, aprimorar as competências como professor.

Além disso, a experiência da prática docente proporcionou uma oportunidade de entender como se desenvolve o processo de trabalho na sua totalidade, desde o planejamento, passando pelo estudo dos conhecimentos linguísticos até chegar no exercício da docência em sala de aula. Toda essa jornada demanda muito tempo e dedicação, mas a vivência foi transformadora e a autoavaliação é positiva.

Por meio da reflexão realizada neste trabalho, foi possível verificar como a prática do projeto de leitura e escrita em sala de aula, baseado nos gêneros poema e canção, conseguiu fazer com que os alunos desenvolvessem capacidades de ação na linguagem, além de capacidades linguísticas e discursivas para a sua formação enquanto leitores e autores. Essas conquistas se relacionam às necessidades atuais da escola de formar indivíduos que possam, seguramente, conquistar e participar de ambientes discursivos e de leitura, ampliando, com isso, seus espaços de circulação social e conquistando, portanto, sua cidadania.

As autoras Amaral e Frank (2009) descrevem uma percepção de docência que se valha das interações entre estudantes e destes com o professor: “a participação dos alunos continua sendo primordial na sala de aula contemporânea, uma vez que os professores organizam suas aulas esperando e contando com ela”

(p. 58). Em geral, a turma se mostrou participativa, engajada com as tarefas propostas. Os alunos conseguiram desenvolver, mesmo em um espaço de tempo limitado a poucas semanas, reflexões pertinentes ao que era solicitado nas tarefas, e a maioria dos objetivos do projeto foram alcançados.

Em relação à temática do projeto, verificou-se que foi eficiente em estimular que os alunos falassem sobre si de uma maneira livre e sensível, sem se sentirem obrigados ou envergonhados. A pretensão era transmitir à turma a ideia de que, para cada ano que se inicia, sonhos são pensados e planejamentos são estruturados. E que um sonho é apenas um desejo até o momento em que se começa a atuar sobre ele e transformá-lo em uma meta. Incentivar a educação e os sonhos de jovens estudantes é uma forma de plantar uma semente que poderá dar frutos positivos no futuro – no sentido mais conotativo da língua.

Assim, muito mais que um resultado restrito ao processo de aprendizagem, desejei criar e alimentar nos alunos a necessidade de sonhar, uma competência cada vez mais fundamental em tempos sombrios como os que estamos vivendo. Imagina-se que, no decorrer de todo um ano letivo, o trabalho possa ser muito mais significativo e construir ainda mais habilidades e conhecimentos.

Enfim, por meio da pesquisa e reflexões realizadas neste trabalho, foi possível desenvolver um potencial de perspectivas e ferramentas para o exercício do ensino da língua. E, nesse caso específico, despertar nos alunos o senso crítico para agir em sociedade e a capacidade de sonhar e de reparar nas suas vidas e ao seu redor, bem como de ter perspectivas de futuro – mesmo que a vida real não esteja tão otimista como as canções trabalhadas nas aulas.

As emoções estão para o teatro como o conhecimento está para a escola. Por mais que o teatro possa ser fechado, é um local onde todas as emoções podem ser expostas, nos dando uma sensação de liberdade que não encontramos no mundo real. De forma semelhante é a escola – seja no espaço físico ou virtual. Ela oferece a liberdade do conhecimento, a ferramenta para a formação escolar e social, despertando o potencial para os alunos se tornarem indivíduos conscientes e cidadãos ativos na sociedade, ou seja, sujeitos aptos a dizerem a sua palavra – nos mais variados gêneros.

Durante a atividade do sarau de poemas, no último encontro do estágio, o momento foi de despedida, mas também de agradecimento, tanto por parte dos alunos quanto por mim. Porém, fiz questão de ressaltar a eles que a gratidão maior era a minha, pois foram aqueles alunos que me tornaram, de fato, um professor. Afinal, o professor somente se faz professor no relacionamento com os alunos no palco da sala de aula (**anexo 13**).

5 REFERÊNCIAS

AMARAL, Deise; FRANK, Ingrid. **Novos Arranjos**. Revista Educação, abril de 2009, p. 56-59.

ANDRIGHETTI, Graziela H. **A elaboração de tarefas de compreensão oral para o ensino de português como língua adicional em níveis iniciais**. 2009. 196f. Dissertação de Mestrado – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009. Disponível em:
<<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/23027>> Acesso em: 09 jul. 2019.

BAGNO, Marcos. **Preconceito linguístico: o que é, como se faz?** 50 ed. São Paulo: Loyola, 2008.

BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In:_____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____; VOLOSHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2006.

BALTAR, Marcos. **A competência discursiva e gêneros textuais: uma proposta pedagógica para a LPI**. Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas, v. 45, n. 2, 2011. Disponível em:
<<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639430>.> Acesso em: 13 maio. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (Ensino Médio): Parte II – Linguagens, Códigos e suas Tecnologias**. Brasília: MEC/ SEMTEC, 2000.

_____. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018.

BRITTO, Luiz P. L. **Escola, ensino de língua, letramento e conhecimento**. Revista Calidoscópico, v.5, n.1, p.24-30. São Leopoldo: Unisinos, jan.-abr. 2007.

_____. **O ensino escolar da língua portuguesa como política linguística: ensino de escrita x ensino da norma.** Revista Internacional de Linguística Iberoamericana, 2(1), p. 119-140, 2004.

FARACO, Carlos Alberto. **Ensinar x Não ensinar gramática:** ainda cabe essa questão? Calidoscópico Vol. 4, n. 1, p. 15-26, jan/abr 2006.

FILIPOUSKI, Ana Maria; MARCHI, Diana; SIMÕES, Luciene J. Língua Portuguesa e Literatura. In: Rio Grande do Sul. Secretaria da Educação. Departamento Pedagógico. (Org). **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul:** Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. 1 ed. Porto Alegre: Secretaria de Estado da Educação/DP, 2009. Disponível em:

<https://servicos.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 50 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GUEDES, Paulo C. **Da redação à produção textual.** 1 ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MANGABEIRA, Andréa B. A.; COSTA, Everton V.; SIMÕES, Luciene J. **O bilhete orientador:** um gênero discursivo em favor da avaliação de textos na aula de línguas. Cadernos do IL, Porto Alegre, n.42, p.293-307, junho de 2011.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Gêneros textuais:** definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, A. M.; BEZERRA, M. A. Gêneros textuais e ensino. 2.ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002.

MARTINS, Maria Helena. **O que é leitura?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

QUINTANA, Mario. **Esconderijos do tempo.** Rio de Janeiro: Objetiva, 2013. (Recurso digital)

ROJO, Roxane H. R. Gêneros do discurso e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, Luiz José; BONINI, Adair; MOTTA-ROTH, Desirée. (Orgs.). **Gêneros: teorias, métodos, debates.** São Paulo: Parábola Editorial, 2005, p. 184-207.

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

SIMÕES, Luciene J.; RAMOS, Joice W.; MARCHI, Diana; FILIPOUSKI, Ana M. **Leitura e Autoria:** planejamento em Língua Portuguesa e Literatura. Erechim: Edelbra, 2012.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. **Gramática e interação:** uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus. São Paulo: Cortez, 2009.

6 ANEXOS

6.1 Anexo 1: Cartões ilustrados sobre a biografia de Mario Quintana.

1. Mario de Miranda Quintana nasceu em Alegrete, Rio Grande do Sul, no dia 30 de julho de 1906. Era filho do farmacêutico Celso de Oliveira Quintana e de Virgínia de Miranda Quintana. Viveu sua infância em sua cidade natal. Com 13 anos, mudou-se para a capital do Estado, Porto Alegre. Ali, estudou no Internato "Colégio Militar de Porto Alegre".



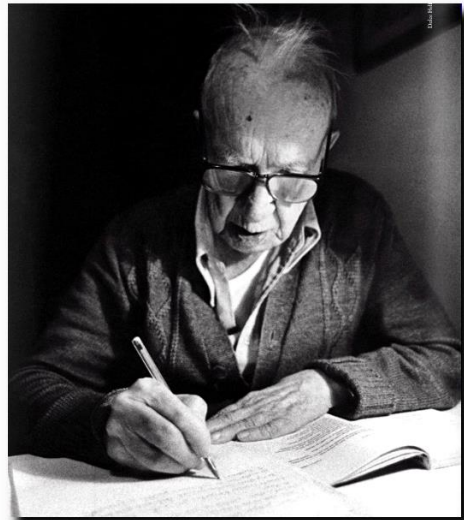
2. Desde a adolescência, Mario começou a escrever. Já na revista da escola publicou seus primeiros trabalhos. Durante alguns meses, trabalhou na editora e livraria "O Globo". Chegou a trabalhar na farmácia de seu pai.



3. Em 1926, sua mãe faleceu, e no ano seguinte, seu pai. Continuou seu trabalho nos jornais e como literato. Em 1930, passou a morar no Rio de Janeiro, sendo voluntário do "Sétimo Batalhão de Caçadores de Porto Alegre", uma das tropas civis que foi a pé até o Rio de Janeiro para conduzir Getúlio Vargas ao poder. Ficou na cidade maravilhosa somente 6 meses, retornando ao Rio Grande do Sul onde permaneceu o resto de sua vida.

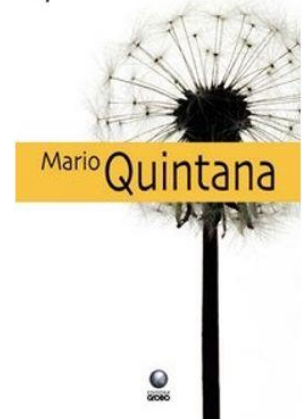


4. Atuou como jornalista e colaborador no Estado do Rio Grande, Diário de Notícias de Porto Alegre, Revista do Globo e Correio do Povo. Além de jornalista, trabalhou como tradutor, chegando a traduzir muitas obras de escritores renomados: Proust, Balzac, Virginia Woolf, Maupassant, Voltaire, dentre outros.

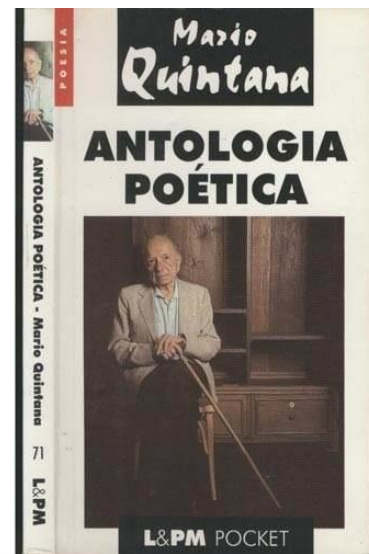


5. O lançamento do seu primeiro livro só aconteceu em 1940, com a publicação de **A Rua dos Cataventos**, obra formada por 35 sonetos que passam a ser publicados em diversos livros escolares. Apesar da boa aceitação pela crítica, o reconhecimento do seu trabalho como escritor só chegou três anos depois com "O aprendiz de feiticeiro", que recebeu elogios de grandes poetas brasileiros como Manuel Bandeira e Carlos Drummond de Andrade.

A rua dos Cataventos



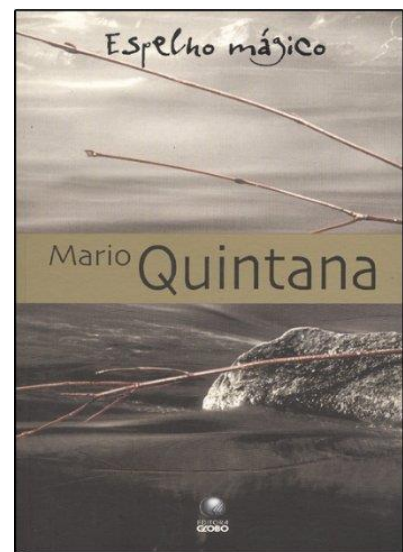
6. Em 1960, foi publicada a sua **Antologia Poética**, organizada por Rubem Braga e Paulo Mendes Campos, com mais de 60 poemas inéditos. A obra teve boa repercussão no meio editorial e recebeu o Prêmio Fernando Chinaglia como melhor livro do ano.



7. A linguagem que Quintana utiliza em seus textos é simples, fluida, introspectiva e, muitas vezes, irônica. Temas como o amor, o tempo, a natureza são os preferidos do poeta.



8. Ao ler um de seus poemas na revista "Ibirapuitan", o já consagrado escritor Monteiro Lobato lhe pediu que escrevesse um livro. A obra foi produzida doze anos depois, com o título **Espelho Mágico**.



9. Solteiro e sem filhos, o escritor passou grande parte da sua vida morando em hotéis e pensões da capital gaúcha. Entre eles, durante mais de 12 anos, viveu no hotel Magestic. Após a sua morte, o prédio do hotel foi tombado e se transformou na **Casa de Cultura Mario Quintana**.



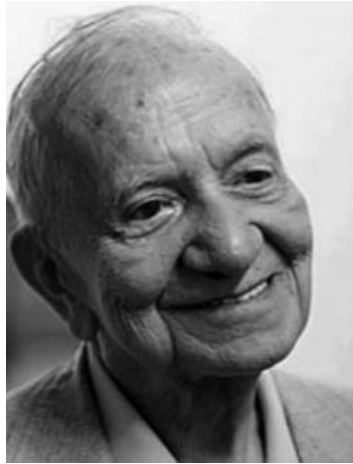
10. Com um estilo tranquilo e introspectivo, Quintana não se sentia à vontade para falar de sua vida pessoal. Em uma entrevista, chegou a dizer que a sua vida estava descrita nos seus poemas: “Minha vida está nos meus poemas, meus poemas são eu mesmo, nunca escrevi uma vírgula que não fosse uma confissão”.



11. Apesar de ter vários amigos da Academia Brasileira de Letras, como Cecília Meireles e Carlos Drummond de Andrade, Quintana nunca conseguiu vencer a eleição para uma cadeira de imortal.



12. Após a derrota na terceira eleição, o autor não perdeu o bom humor característico de sua obra e compôs um pequeno poema sobre o fato.



Poeminho do Contra

Todos esses que aí estão
Atravancando meu
caminho,
Eles passarão...
Eu passarinho!

Mario Quintana

PENSADOR

13. Apesar de não ter entrado para Academia, em 1981, o poeta recebeu o Prêmio Machado de Assis e, em 1981, o Prêmio Jabuti de Personalidade Literária do Ano.



14. Quintana recebeu inúmeras homenagens durante a vida, mas morreu negando as reverências. Certa vez declarou: “Dizem que sou modesto. Pelo contrário, sou tão orgulhoso que acho que nunca escrevi algo à minha altura. Porque poesia é insatisfação, um anseio de autossuperação. Um poeta satisfeito não satisfaz”.



15. Quintana morreu devido a insuficiência respiratória, no dia 05 de maio de 1994, aos 87 anos. Nesta data, milhares de pessoas acompanharam o cortejo do poeta pelas ruas de Porto Alegre, prestando a sua última homenagem a um dos maiores representantes do Modernismo brasileiro.



6.2 Anexo 2: Letra da canção “Mais Uma Vez” com lacunas.

_____ **Uma Vez**

Banda: Legião Urbana

Compositores: Flávio Venturini e Renato Russo

Ano de lançamento: 1987

_____ é claro que o sol vai voltar amanhã

_____ uma vez, eu sei

Escuridão já vi pior, de endoidecer gente sã

Espera que o sol já vem.

Tem gente que está do mesmo lado que você

_____ deveria estar do lado de lá

Tem gente que machuca os outros

Tem gente que não sabe amar

Tem gente enganando a gente

Veja a nossa vida como está

_____ eu sei que um dia a gente aprende

Se você quiser alguém em quem confiar

Confie em si mesmo

Quem acredita sempre alcança!

_____ é claro que o sol vai voltar amanhã

_____ uma vez, eu sei

Escuridão já vi pior, de endoidecer gente sã

Espera que o sol já vem.

Nunca deixe que lhe digam que não vale a pena

Acreditar no sonho que se tem

Ou que seus planos nunca vão dar certo

Ou que você nunca vai ser alguém

Tem gente que machuca os outros

Tem gente que não sabe amar

_____ eu sei que um dia a gente aprende

Se você quiser alguém em quem confiar

Confie em si mesmo

Quem acredita sempre alcança!

Quem acredita sempre alcança! (6x)

6.3 Anexo 3: Folha com questões sobre a canção “Mais Uma Vez”.**TAREFA DE LEITURA E COMPREENSÃO DE TEXTO:****Letra da canção “Mais Uma Vez” (Legião Urbana)**

- 1) Após analisar a letra de “Mais Uma Vez”, qual o assunto geral ou temática da canção? O eu lírico é otimista ou pessimista? Por quê?
- 2) A letra faz referência ao sol: “Mas é claro que o sol vai voltar amanhã...”, “Espera que o sol já vem...”. O que o sol representa nesses versos? Os versos têm sentido denotativo ou conotativo? Explique.
- 3) O eu lírico afirma: “Escuridão já vi pior, de endoidecer gente sã”. O que a “escuridão” representa para o eu lírico?
- 4) A canção de Renato Russo e Flávio Venturini faz referência a alguns problemas em relacionamentos pessoais, como falta de sinceridade e empatia pelo próximo. Quais versos expressam esse tipo de comportamento?
- 5) Observe os seguintes versos: “Tem gente que está do mesmo lado que você/ Mas deveria estar do lado de lá”. O que significa “estar do mesmo lado”?
- 6) Retire dois pares de rimas da canção “Mais Uma Vez” e escreva abaixo.
- 7) O modo imperativo é usado para dar comandos, ordens, fazer um pedido, um convite ou dar um conselho. Por exemplo: “Confie em si mesmo”. Procure na letra da canção outros versos nos quais foram empregados esse modo verbal.
- 8) Observe a estrutura da letra de “Mais Uma Vez” e a disposição do texto na folha. Existe semelhança entre a canção e um poema? Quais?

6.4 Anexo 4: Letras de canções usadas nas aulas.

O Amanhã Colorido

Banda: Cidadão Quem

Compositor: Duca Leindecker

Olha a luz que brilha de manhã
 Saiba quanto tempo estive aqui
 Esperando pra te ver sorrir
 Pra poder seguir
 Lembre que hoje vai ter pôr do sol
 Esqueça o que falei sobre sair
 Corra muito além da escuridão
 E corra, corra...

Não desista de quem desistiu
 Do amor que move tudo aqui
 Jogue bola, cante uma canção
 Aperte a minha mão
 Quebre o pé, descubra um ideal
 Saiba que é preciso amar você
 Não esqueça que estarei aqui
 E corra, corra...

Azul, vermelho
 Pelo espelho a vida vai passar
 E o tempo está
 No pensamento (2x)

Tá Escrito

Grupo: Revelação

Compositores: Xande de Pilares, Gilson Benini e Carlinhos Madureira

Quem cultiva a semente do amor
 Segue em frente e não se apavora
 Se na vida encontrar dissabor
 Vai saber esperar a sua hora (2x)

Às vezes a felicidade demora a chegar
 Aí é que a gente não pode deixar de sonhar
 Guerreiro não foge da luta e não pode correr
 Ninguém vai poder atrasar quem nasceu pra vencer

É dia de sol, mas o tempo pode fechar
 A chuva só vem quando tem que molhar
 Na vida é preciso aprender
 Se colhe o bem que plantar
 É Deus quem aponta a estrela que tem que brilhar

Erga essa cabeça, mete o pé e vai na fé
 Manda essa tristeza embora
 Basta acreditar que um novo dia vai raiar
 Sua hora vai chegar (2x)

6.5 Anexo 5: Folha com versão reescrita de canção (rap) de autoria do aluno Ítalo Miguel.

Moleque risonho

Quando eu era menor
 meu sonho era crescer
 viver sem pensar no amanhã.
 Sei lá... a pergunta fica no ar
 Será que vou viver até lá?

Hoje em dia meu sonho
 é passar de ano
 e eu continuar sendo esse moleque
 risonho.
 Sem me preocupar e falar:
 Eu vou passar!

Sem me preocupar
 Sem chorar
 Sei lá...

Será que vou passar?
 Será que vou crescer?
 Será que vou vencer?

Meu sonho
 é ser bem sucedido
 Levantar os "cuidos"
 Alertar os distraídos

É esse é meu legado
 Ser a lanterna
 dos afogados
 crescer sem me machucar
 com o passado.

AUTOR(A): Ítalo Miguel

6.6 Anexo 6: Registro fotográfico de algumas apresentações do sarau, ocorrido em 04 de dezembro de 2019.







6.7 Anexo 7: Folha com o poema de minha autoria, escrito como forma de agradecimento à turma pela recepção e engajamento.

Um dia eu sonhei

No pequeno quadro verde
Para os amigos da rua
O menino aprendia e ensinava
Frases soltas, contos, talhada...
Mal sabia que a matéria já passava

No decorrer dos anos
Para uma carreira de vida
O sonho percebia e planejava
Estudo, dedicação, persistência...
Bem sabia que com o futuro já sonhava

Na escola que estamos
Para o plano se concretizar
O professor escrevia e realizava
Poesia, canção, educação...
Só agradecia aos alunos que já amava

AUTOR(A): Prof. Arlan

6.8 Anexo 8: Cartaz “Mural de Poemas” para socializar as produções textuais dos alunos com a comunidade escolar, fixado em parede da escola.



6.9 Anexo 9: Versão inicial do poema escrito pela aluna Alessandra, com bilhete orientador.

SER O MELHOR

Como uma rosa florecendo / como uma flor
de cerejeira se espalhando / Como um lírio murchado,
como aqueles lindos momentos.

Eu sempre quero ser melhor ~~de~~
então sempre fui impaciente e ansioso / me comparar
se tornou algo diário / minha ambição ~~que~~ costumava
ser uma arma / Se tornou uma prisão e um laço /

Mas, olhando pra trás / pra ser honesta / eu não
acho que queria ser o melhor

Eu queria ser o conforto de alguém
Eu queria tocar o coração de ~~de~~ alguém
Eu quero lavar embora sua tristeza, sua dor.

O ano está acabando como um sopro / eu
sei que eles não são perfeitos / mas mesmo assim
eles me inspiram / sei que os professores são
humanos / mas, para mim, são heróis / ENTÃO obrigada
pelos ~~bons~~ bons momentos.

Alessandra:
Sugiro estruturar melhor as frases
(versos), ~~se~~ separando-os conforme
marcações. Isso vai deixar teu
poema com mais características
desse tipo de texto.
Poema não precisa deixar espa-
ço de parágrafo.
Parabéns pelas lindas "imagens
poéticas" criadas; usou as palavras
muito bem.

Depois dos ajustes, deverá
passar a limpo e ensaiar
para a apresentação.

Bom trabalho! :))

6.10 Anexo 10: Versão reescrita do poema de autoria da aluna Alexsandra.

Ser o Melhor

Como uma roça florescendo
Como uma flor de cerejeira
Como um lírio marchado
Como aqueles lindos momentos.
Eu sempre quero ser melhor
então sempre fui impaciente e ansiosa
me comparar se tornei algo alheio,
minha ambição, acostumada ser uma arma.
Se tornei uma prisão e um laço
Mas, olhando pra trás
pra se honesta, eu NÃO acho que queria ser a melhor
Eu queria ser o conforto de alguém
Eu queria tocar o coração de alguém
Eu quero ler embora sua tristeza, sua dor.
O ano está acabando como um sepo
Eu sei que eles não são perfeitos
Mas mesmo assim eles me inspiram
Sei os professores são humanos
Mas, para mim, são heróis
Então obrigada pelos bons momentos.

AUTOR(A): Alexsandra P. Amargo

6.11 Anexo 11: Versão inicial da canção escrita pelo aluno Kauan, com bilhete orientador.

The image shows a student's handwritten lyrics on lined paper and a feedback note on a yellow sticky note. The lyrics are written in blue ink, and the feedback is in brown ink.

Handwritten Lyrics:

LANÇÃO
 PRA MIM "TÁ" TUDO BEM,
 PENSAMENTO QUE VOA AÍ,
 E AMETA É SÓ DE ALGO.

O QUE VOCÊ QUISER É MIM } Poderia
 MAS É O DOBRO KAU } ser ou fazer parte
 QUERER TAMBÉM. (2X) } do refrão

QUANTO TEMPO PASSOU,
 VOCÊ DIZENDO QUE SE AMAVA
 MAS DO NADA ISSO MUDOU
 SO QUERE FAZER, UMA PERJUNTA
 "SERÁ QUE ISSO É ASSOR?"
 RESPONDE POR FAVOR.

Feedback Note (Yellow Sticky Note):

Kauan:
 Teu poema/canção ficou bem musical. Parabéns!
 As rimas foram bem construídas nos versos.
 O sonho/desejo do ~~poema~~ ^{eu lírico} é sobre o amor, a reconquista de uma pessoa amada? Isso poderia ter ficado mais claro.
 Se teu interesse for ~~em~~ cantar a canção, sugiro escrever um refrão.

↳ Sugiro um título que tenha mais a ver com o conteúdo da canção.
 Depois dos ajustes, é só ensaiar e passar a limpo para apresentar.
 Bom trabalho!
 :)

6.12 Anexo 12: Versão reescrita da canção de autoria do aluno Kauan.

TUDO BEM

PRAMIM TÁ TUDO BEM,
 PENSAMENTO QUE VOA ALTO,
 E A META É SEMPRE ALÉM.

O QUE VOCÊ QUISER DE MIM
 E O DOBRO VOU QUERER TAMBÉM.
 PRA MIM TÁ TUDO, TÁ TUDO BEM
 VAI FICAR TUDO BEM. (2x)

QUANTO TEMPO PASSOU,
 VOCÊ DIZENDO QUE SE ARAUS
 MAS DO NADA ISSO MUDOU
 SO QUERO FAZER UMA PERGUNTA
 "SERÁ QUE ISSO É AMOR?" RESPONDE
 POR FAVOR.

SE A SAUDADE A PERDIGAR,
 VOCÊ SABE NÉ MINHA PRINCESA
 ANDE VAI ME ENCONTRAR NA
 QUEBRADA DE ITAPESITE OU
 QUEBRO SABE DE FRENTE PRO
 MAR PRAIA DE JUARUZA.

AUTOR(A): KAUAN VOGT DOS SANTOS

6.13 Anexo 13: Registro fotográfico da reunião da turma no dia do sarau.

