

# PRÁTICAS DE LETRAMENTO EM CONCEIÇÃO DE IBITIPOCA: O DISCURSO INSTRUCIONAL NA CONSTRUÇÃO DO LETRAMENTO ESCOLAR

Terezinha Cristina Campos de Resende \*

**RESUMO:** O presente estudo analisa e interpreta o discurso instrucional do professor e do livro didático no trabalho de preparação para a produção escrita e a importância da interação e mediação entre professor/aluno/conteúdo na construção do letramento escolar. Sua estrutura conceitual está baseada principalmente em dois importantes autores russos: Mikail Bakhtin e Lev Vygotsky.

Palavras-chave: discurso instrucional, mediação e letramento.

*ABSTRACT: The present work analyzes and interprets the teacher's instructional discourse as well as the student's book in the work preparation to the written production and the importance of interaction and mediation among teacher/student/content in the development of the literacy in school. Its conceptual structure is based mainly on two important Russian authors: Mikail Bakhtin and Lev Vygotsky.*

*Key-words: instructional discourse, mediation and literacy.*

## Introdução

É incontestável que o ensino de Língua Materna está em crise. Afinal, que língua é essa que se “ensina” e que o aluno “não aprende”? Em todos os espaços da escola, ouvem-se queixas de que os alunos apresentam um baixo desempenho lingüístico, não lêem, não escrevem, não entendem o que lêem e são incapazes de expressar com clareza e coerência suas idéias numa produção de texto.

A fase de preparação da escrita e a instrução de trabalho muitas vezes não são suficientes para permitir que o aluno tenha uma representação do texto que deve reproduzir. Algumas instruções surgem diante dos alunos de maneira muito vaga, e o que é proposto pelo livro didático entra em contradição com o que é proposto pelo professor, que em geral faz alusão ao tipo de discurso que deve produzir, mas lança mão de denominações usadas no sentido escolar do termo sem levar em conta as características implícitas que permitem definir gêneros diferentes. Assim, não são feitas referências aos parâmetros da situação de interação (enunciador, destinatário, objetivo e situação de produção), sendo que tais referências muito ajudam a esclarecer a compreensão da atividade.

As atividades nem sempre não são contextualizadas, ou seja, desconsideram os diversos tipos de textos existentes fora da escola, que são verdadeiros e carregados de significados, e por isso podem e devem estar a serviço da expansão do conhecimento

---

\* Mestranda em Letras: Lingüística, UFJF.

letrado do aluno: o produto da sua participação em práticas sociais discursivas, orais e escritas.

Muitas vezes os alunos se vêm perdidos dentro do contexto escolar, pois a escola não fala a mesma língua que a sua e as atividades propostas por não apresentarem clareza em suas instruções fazem com que eles se sintam impotentes, deslocados, por isso inibem-se e sua participação em sala de aula torna-se nula, levando-os ao desinteresse ou mesmo à desistência.

O professor de Língua Portuguesa deve ter como meta a valorização do saber lingüístico do aluno, baseando-se no conhecimento intuitivo que ele tem da língua bem como a sua experiência com o letramento presente no seu cotidiano, e deste ponto partir para o desenvolvimento e aprimoramento de sua capacidade enunciativo-discursiva. Assim, torna-se fundamental que o professor respeite a sua linguagem, levando-o a não se sentir inibido ao se expressar, assegurando a manifestação de sua criatividade, sem medo de errar, pois desta maneira ele poderá se comunicar com fluência e naturalidade. O aprendizado da Língua Materna deve-se tornar algo prazeroso e carregado de sentido, pelo qual seus falantes terão oportunidade de se expressar espontaneamente, sem serem reprimidos nem humilhados por constantes correções de seus “erros”.

## 1-Embasamento Teórico

### 1.1- Vygotsky e Bakhtin: vozes “alheias”

A estrutura conceitual desse estudo será baseada principalmente em dois grandes autores russos: Mikail Bakhtin e Lev Vygotsky.

A diferença entre a linguagem da escola e a linguagem do aluno está diretamente relacionada a linguagem enquanto interação, isto é, enquanto construção conjunta de contextos para agir sobre o outro, não própria da situação do contexto escolar. É diante da linguagem que representamos a nossa relação com o mundo, nossos valores e nossas crenças e é do mundo (social) a sua gênese (origem). A educação só pode ser realmente compreendida numa restrita relação de dependência com a estrutura social mais ampla, pois o conhecimento é construído numa relação dialética entre sujeito e objeto, isto é, entre o sujeito e o seu meio histórico sócio-cultural. Vygotsky dá ênfase na dimensão social na produção de conhecimento e Bakhtin resgata o papel e a importância do diálogo nesse processo. Não o diálogo apenas marcado pela mudança de turnos, pela comunicação face a face, mas toda comunicação verbal fruto de diálogos anteriores, ou seja, a internalização do discurso de outrem. Para Bakhtin é o outro que delimita e constrói o meu espaço de atuação no mundo, é ele que me dá o acabamento.

*“Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que terei de mim mesmo. (...) Assim como o corpo se forma originalmente dentro do seio (do corpo) materno, a consciência do homem desperta envolta na consciência do outro.”*  
(BAKHTIN, 1953:378)

A gênese da cognição está no social, o que significa dizer que o processo de conhecimento como produção simbólica e material se dá na interação com o outro. Vygotsky e Bakhtin afirmam, segundo a perspectiva psicológica e sócio-histórica, que a origem da construção do conhecimento acontece primeiro no social (intersubjetiva/interpsicológica/intermental) e depois no interior do sujeito (intrasubjetiva/intrapsicológica/intramental).

Sendo a aprendizagem, um fenômeno social que ocorre a partir da interação verbal, é importante considerar a evolução e transformação sócio-histórica do sujeito. A escola não pode deixar de levar em conta essa realidade, devendo excluir o conceito de indivíduo abstrato e considerar o aluno a partir de suas condições concretas materiais de existência.

*“A interação face a face entre indivíduos particulares desempenha um papel fundamental na construção do ser humano: é através da relação interpessoal concreta com outros homens que o indivíduo vai chegar a interiorizar as formas culturalmente estabelecidas de funcionamento psicológico. Portanto, a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo.” (OLIVEIRA, 1993:38)*

Resumindo, pode-se dizer que as principais questões ligadas à origem social da linguagem, fundamentadas nas teorias de Vygotsky e Bakhtin, e que sobretudo os aproximam são: (i) a linguagem é fruto da interação social, ou seja, ela é socialmente constituída; (ii) somente a palavra enunciada (por alguém e para alguém) deixa de ser um sinal e passa a ser um signo, por isso a linguagem tem por unidade de análise o signo social e material, ou seja, a palavra contextualizada; e (iii) a linguagem constitui um fluxo discursivo através do qual os significados se constroem.

## 1.2- A questão do Letramento

A palavra letramento surgiu em nossa literatura no final da década de 80, sendo pela primeira vez usada por Mary Kato, em seu livro “No mundo da escrita”, de 1986. Esta palavra não está ainda dicionarizada, a não ser no seu sentido considerado “antigo, antiquado”, no “Dicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa”, de Caldas Aulete, na sua 3ª edição, do século passado. Sem dúvida, seu significado atual, veio da versão inglesa da palavra “literacy”, originária do latim “littera” (letra), com o sufixo “-cy”, que denota qualidade, condição, estado, fato de ser. Daí, podemos inferir que letramento é o “estado” ou a “condição” que o indivíduo ou grupo social passam a ter a partir do momento em que se envolvem nas práticas sociais de leitura e escrita, em contextos específicos, para objetivos específicos.

*“Não basta saber ler e escrever, é preciso também saber fazer uso do ler e escrever, saber responder às exigências de leitura e de escrita que a sociedade faz continuamente.” (SOARES, 1997: 55).*

Esta mudança na maneira de considerar o significado do acesso à leitura e à escrita, no Brasil, é refletida na alteração do critério utilizado pelo Censo para conhecer o número de analfabetos e alfabetizados. Durante muitos anos este critério foi baseado na mera aquisição da “tecnologia” do ler e do escrever, ou seja, o indivíduo que sabia apenas escrever seu nome era considerado alfabetizado. No entanto, hoje, o novo

critério envolve a capacidade de *usar* a leitura e a escrita para uma prática social, considerando alfabetizado o indivíduo que sabe ler e escrever um bilhete. Na verdade o que se está avaliando é o nível de letramento e não o índice de alfabetização.

Ser analfabeto não pressupõe que o indivíduo não seja, de certa forma, letrado (no sentido de possuir algum nível de letramento). A partir do momento que se tem contato com a leitura e a escrita e que seu uso é feito, nem que seja através da cooperação do alfabetizado, por exemplo, escrevendo cartas que lhes são ditadas ou lendo indicações afixadas em algum letreiro, pode-se considerar que o indivíduo ou grupo social já possui um certo nível de letramento.

A escola é apenas uma das agências de letramento, voltada principalmente para um tipo de prática: o processo de aquisição de códigos (alfabético e numérico). Existem outras agências, como a família, a igreja, o local de trabalho, etc., que apontam para orientações de letramento muito diferentes.

*“O fenômeno do letramento, então, extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita.” (KLEIMAN, 1995:26).*

Resumindo, poderíamos concluir que como letramento entende-se as práticas sócio-culturais de leitura e escrita em que se dá a constituição da linguagem em sua relação com o outro, ou seja, através dos enunciados alheios; quer na instituição escolar, quer em todas as instituições presentes em uma comunidade lingüística.

## 2- Objetivo

O presente estudo tem como objetivo fazer a análise e interpretação de (i) como é estruturado o trabalho de expressão escrita, e portanto o discurso instrucional do professor e do livro didático, e (ii) como são apresentadas aos alunos as tarefas de escrita que devem realizar.

## 3- Método de Estudo

O material de que se dispõe para este estudo refere-se a aula de Português da 5ª série, assistida no dia 02/10/98, ao longo de duas aulas de 50 minutos, na Escola Municipal Padre Carlos, em Conceição de Ibitipoca, distrito de Lima Duarte, Minas Gerais. A observação foi acompanhada de uma gravação em áudio. Os símbolos usados na transcrição são os mesmos usados por MARCUSCHI (1986), o texto usado como pretexto para a produção escrita e as instruções propostas para tal atividade encontram-se no Anexo.

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, conduzida pelo modelo bibliográfico, que servirá de subsídio para o embasamento teórico que norteia as indagações. É importante ressaltar o que disse MONTEIRO a respeito deste tipo de indagação:

*“... a teoria na investigação qualitativa não é para ser imposta ao fenômeno, como modelo explicativo, mas para alimentar a imaginação interpretativa do investigador e iluminar os ‘insights’ que venha a ter diante da intensidade da experiência vivida dos sujeitos de sua investigação.” (MONTEIRO, 1998:11)*

BESSON, CANELAS TREVESI, DOLS, MUGRABI & SCHNEUWLY (1998), consideram urgente abrir um novo campo de pesquisa para estudar o discurso do professor numa perspectiva didática, que analise as condições de intervenção do professor:

*“...os discursos dos professores analisados de um ponto de vista didático, ou seja, não como um sintoma da relação docente-discente e sim como instrumento que permite descrever e compreender o funcionamento da mediação entre professor, aluno e conteúdo.” (COOL & EDWARDS, 1998:172)*

Devido ao estado da pesquisa neste terreno quase que inexplorado e acreditando na sua importância é que se pretende aqui analisar dos momentos no ensino da expressão escrita: a preparação para a produção escrita e a apresentação da tarefa. As perguntas que nortearão este estudo são: (i) os alunos recebem instrumentos que facilitam a sua apropriação do gênero em estudo? (ii) Quais? (iii) Como?

#### 4- Análise e interpretação dos dados

*Contexto anterior:* A professora iniciou a aula entregando provas e exercícios valorizados aos alunos, referentes ao 3º Bimestre. Ela disse que quem ficasse com nota vermelha faria uma recuperação. Após alguns minutos a professora recolheu todo o material distribuído para transcrever as notas. Ela disse que entregou as atividades para que os alunos conferissem seus pontos e observassem seus erros. Não foi feita revisão nem de conteúdo nem de número de pontos. Em seguida deu prosseguimento à aula pedindo que os alunos abrissem o livro didático.

O evento que será analisado pode ser dividido em três episódios:

*Episódio 1:* A professora reinicia sua aula fazendo a leitura de um texto de final de unidade e a “sua” interpretação oral do texto. ( DoT1 ao T3)

T1- P: Vamos abrir o livro na página 149 (++) o texto da página 149 (+++) o texto é POETA À VISTA (+++) acharam a? /.../ ((A professora fez a leitura do texto para os alunos. Este texto encontra-se no Anexo3.))

O tipo de atividade que está presente no Episódio 1 é a leitura de uma poesia que se apresenta como um modelo a ser imitado e como um “pretexto” para a preparação de uma produção individual. A professora não justifica a importância da atividade, o porquê daquela leitura, nem mesmo o porquê e o para quem farão uma produção de texto, fato que poderia facilitar a tarefa, pois lhe daria sentido.

Terminada a leitura a professora inicia a “sua” longa interpretação do texto, não dando oportunidade aos alunos de o lerem em voz alta, sem constar que nem mesmo houve a leitura silenciosa, importante para um primeiro contato com o texto escrito. Os aspectos lingüísticos, que poderiam servir de orientação ao tipo de discurso, que foi produzido e que estava servindo de modelo para aquela atividade, não foram ressaltados.

No final do T1, que se caracterizou pelo longo monólogo da professora, percebe-se que a intenção dela é a de prosseguir, introduzindo a atividade, porém ela solicitou a palavra dos alunos:

T1- P: /.../ então nós agora / alguém quer comentar alguma coisa do texto”

T2- As: não

T3- P: pode falar’ não precisa ficar com vergonha não’ tá gente” se tiver vontade (olha) / ((a professora correu os olhos pela sala e não viu nenhum aluno se manifestando))

No T3, ela insiste que eles participem, mas não é convincente, na verdade ela não facilita tal participação, que poderia ser através de um questionamento se eles estavam ou não de acordo com o seu discurso interpretativo, ou mesmo como eles o fariam, se gostaram ou não daquela poesia, etc. Eles se sentiram inibidos e provavelmente tiveram medo de falar “errado” e de serem corrigidos, principalmente diante de uma pessoa estranha a eles, ou seja, o investigador. A professora por sua vez, não estimulando a participação, demonstrou insegurança em relação ao que poderiam falar.

Os alunos seriam mais beneficiados se houvesse a discussão do texto e se tivessem a oportunidade de exporem suas idéias aos colegas do que apenas terem escutado o monólogo da professora. Está quase que certo que isto não se deve a uma falta de capacidade deles, o que não houve foi a oportunidade para explorar a competência que eles possuem. A professora como mediadora deste processo cometeu uma grande falha não dando a seus alunos tal oportunidade, a fim de que eles pudessem expressar suas convicções e opiniões para compará-las com a de seus colegas.

Episódio 2: A professora lê as instruções para a produção escrita de texto e as interpreta para seus alunos. (Do T4 ao T 13 ).

Os fragmentos que se seguem apresentam o gênero descritivo-instrucional, ou seja, eles se caracterizam pela intenção discursiva da professora, que é passar aos alunos a instrução da atividade a ser executada.

T4 - P: então nós faremos agora:: o o (+) nós faremos o exercício do texto / aí abaixo tem as questões que eu quero que vocês façam /

Aqui encontra-se um objetivo para a atividade: a professora quer que os alunos a façam, mas o objetivo não pode apenas se justificar em si, ele deve ter antes de tudo uma finalidade. As instruções não definem a situação social que os alunos devem adotar como enunciativos, mas enfatizam o status social da professora, eles devem fazer porque “ela quer”.

((continuando T4)) primeiramente vocês vão fazer a produção de texto’ vocês estão acostumados né” tem que fazer o:: (inaudível) nesse ponto aí tem várias dicas ((lendo)) isso já aconteceu com você” / já sentiu palavras nascendo sem nenhuma explicação” escrever poesia é colocar no papel os recados da emoção /

mas trabalhando a imaginação e a razão' ((falando)) para você escrever alguma coisa / alguma poesia / algum poema você terá que trabalhar / pensar o quê" primeiro imaginar depois colocar emoção ao escrever /

A professora enfatiza o trabalho na questão da imaginação e da emoção, como se elas surgissem num ato imediato de criação. Ela não menciona a importância do rascunho, ou seja, da revisão feita pelo próprio aluno ou mesmo em um trabalho conjunto com os colegas.

Nas instruções encontra-se (não com clareza, como se verá adiante) "o quê?", mas esquecem-se do "para quê?" e do "para quem?" tão importantes na criação de sentido para o trabalho proposto, que poderiam ajudar na compreensão da tarefa e na produção de um gênero de texto adaptado a uma situação contextualizada. O ato de escrever está totalmente desvinculado da sua função de comunicação, escreve-se por escrever, ou no máximo, para demonstrar ser capaz de fazê-lo.

((continuando T4))((lendo)) não adianta apenas ter idéias / é preciso encontrar a melhor forma de escrever / ((falando)) vocês pensam alguma coisa (+) quando vocês irão escrever vocês farão o quê" (++) fazer a concordância (+) vocês têm que concordar (+) pensar nos fatos / tem que ter seqüência (+) para o que vocês (inaudível) / então antes de escrever nós temos que PENSAR / depois de pensar COORDENAR as idéias / depois das idéias coordenadas escrever tá"

As instruções do livro propõem que os alunos encontrem a melhor "forma" a professora fala "concordância" e imediatamente em "coordenar idéias". Coordenar e concordar são coisas distintas e que nada têm a ver com a forma. Parece que estes conceitos ainda não estão muito claros para a própria professora, para os alunos então ... coitados!

((continuando T4)) ((misturando leitura com fala)) NESSE ponto aí é que você / é que entra a nossa atividade ((lendo)) para escrever um bom texto' principalmente um poema' é preciso escolher e combinar as palavras de um modo especial/ ((falando)) então nós começamos a nossa primeira atividade (+) vai ser a produção de texto (+) vão RELER o poema' vão tirar as idéias do poema e vão escrever o poema com AS SUAS PALAVRAS tá"

A instrução do livro fala em "escrever" um poema , a professora fala em escrevê-lo com suas próprias palavras. Aqui encontra-se uma grande contradição entre o que pede o livro e o que pede a professora. Se é para "reescrever" o poema com suas próprias palavras o resultado será uma poesia sobre o mesmo assunto. Em T14 a professora fala em "relato de um acontecimento/fato/coisa boa".

T14- P: hein F" aqui abaixo tem as dicas' ((lendo)) algumas dicas' escolha um tem que mexa com a sua emoção' lembre-se de que poesia não fala só de amor (+) a poesia fala de TUDO que acontece na vida / ((falando)) às

vezes vocês querem fazer uma poesia relatando um acontecimento / uma fato/  
uma coisa boa’

A professora continua a leitura das dicas propostas pelo livro didático. É interessante notar que ela não termina a leitura, dizendo que a última etapa ficaria para depois. Justo a última etapa (transcrita no Anexo) que seria significativa pois pedia que os alunos lessem novamente os textos daquela unidade (os textos que também serviam de modelo)? Será que os textos ainda não haviam sido trabalhados e por isso aquela dica não seria cumprida? Foi o que ficou constatado quando, posteriormente, pôde-se consultar no caderno de duas alunas.

((continuação de T14)) ((lendo)) estruture seu texto em versos e estrofes / a banda’ por exemplo/ de Chico Buarque / é uma poesia formada de dez estrofes (+) a poesia de Roseana Murray tem apenas uma estrofe ((falando)) então quer dizer (+) tem poesia que tem dez estrofes’ tem poesia que tem uma’ tem poesia que tem cinco (++) ((lendo)) uma coisa importante a poesia tem que ter um ritmo (+) as rimas ajudam a obter o ritmo (++) essa aqui é a última etapa que tem que falar depois (+) nós vamos ler/ entender e fazer a conclusão (+) tá”(16.0 s)

As instruções nem sempre são seguidas como foram propostas pelo livro didático, e aqui, uma sobrecarga de conteúdos e gêneros escolares cujas características não foram trabalhadas e nem apresentadas de forma explícita estão sendo cobradas dos alunos. A atividade tornou-se um acontecimento isolado e por isto sem sentido.

Ainda neste episódio pôde-se notar também que os enunciados foram gerados quase que exclusivamente pela professora e o que poderia ter sido uma ação e reflexão dialógica, em termos bakhtinianos, tornou-se um discurso monogerado.

*Episódio 3:* A professora dá atendimento individual aos alunos em suas carteiras.

Este episódio não foi transcrito pois o atendimento individual nas carteiras dos alunos não possibilitou o entendimento da gravação, mas pôde-se notar que os alunos estavam totalmente perdidos, sem saber como realizar a atividade proposta. Alguns dos que se mostraram interessados queriam saber o que era para fazer e solicitavam a professora, vários outros não se interessaram em (re)produzir o texto pedido e conversavam entre si, folheavam o livro didático ou se distraíam com outra coisa qualquer.

## 5- Conclusão

Sem a mediação presente nos processos de interação entre professor/aluno – aluno/aluno e sem a internalização dos conhecimentos e usos nas práticas interacionais, viabilizada pelo conceito vygotskyano de Zona Próxima de Desenvolvimento (ZDP), a escola dificilmente se tornará o lugar para o ensinar e o aprender não de forma isolada, mas onde alunos e professores participam de uma construção compartilhada do saber.

Através da mediação presente nos processos de interação entre professor/aluno - aluno/aluno e da internalização dos conhecimentos e usos nas práticas interacionais, viabilizada pelo conceito vygotskyano de Zona Próxima de Desenvolvimento (ZPD), a escola pode se tornar o lugar para o ensinar e o aprender não de forma isolada, mas onde alunos e professores participam de uma construção compartilhada do saber.

A Teoria de Enunciação bakhtiniana, propõe uma revisão nos métodos e currículos escolares baseando sua organização em gêneros discursivos, sejam orais (fala pública, debate, discussão de opiniões, exposição oral, etc) ou escritos (desde a carta de solicitação à carta aberta ou editorial; do conto ao romance, do relato de vida ao relato histórico; das instruções à exposição científica, etc.). Este tipo de trabalho, que envolve também e efetivamente os gêneros que circulam na sociedade, permite a criação de situações reais de ensino, capazes de responder os “para quês” e os “porquês” da leitura e da escrita, e a quebra da artificialidade do “material escolar”, feito de fragmentos e adaptações especialmente selecionados para fins didáticos.

Como pôde ser notado, ao longo deste recorte de aula, os enunciados foram gerados quase que exclusivamente pela professora. Os alunos não se comportaram como locutores ativos do processo enunciativo-discursivo. No discurso instrucional da professora as metas não foram explícitas e as operações por meio das quais elas deveriam ser atingidas tornou-se o tópico de discussão do episódio 3, mas uma discussão apenas entre a professora e um aluno e que não envolveu a co-construção do conhecimento no conjunto da sala de aula.

A negociação de significações entre texto, autor e leitor na verdade nada tem a ver com o exercício de uma técnica ou a cópia de um modelo, nem mesmo com a dicção e a marcação de ritmo, mas com a interpretação do mundo e da realidade vivida dentro e fora da escola. O ato da escrita não pode ser uma atividade esporádica e marginal, precedido de uma leitura artificial que tem como fim apenas um modelo que orientará a redação. Compreender os usos e valores da leitura e da escrita em nossa sociedade e torná-los concretos dentro do contexto escolar é ir ao encontro de uma educação voltada para a construção da cidadania.

Em Conceição de Ibitipoca o baixo grau de letramento, decorrente do não uso social amplo da modalidade leitura-escrita da linguagem, a sócio-construção depende quase que exclusivamente da instituição escolar. Isto quer dizer que a escola assume um papel de peso no processo de letramento e se ela não cumprir adequadamente a sua função estará sendo instrumento de exclusão e/ou de anulação.

*Anexo*

Atividades de Redação (p. 149)

Leia o poema a seguir:

Não sei pôr para fora  
essas idéias malucas

que me sacodem a cabeça.  
É coisa muito esquisita,  
parece assombração:  
palavras que nascem feitas  
sem nenhuma explicação.

Contar aos pais  
não adianta... vão dizer:  
“É tudo imaginação !”  
Falar com a turma... não sei.  
Pode virar gozação.  
O jeito é tentar guardar  
esse caso para mim mesmo  
e colocar no papel  
os recados da emoção.

Uma palavra aqui,  
outra palavra ali...  
Parece que achei o caminho!  
Epa! Mas isso tem cara de verso!  
Será que sou um poeta?

E agora? Que vergonha!  
Só me faltava mais essa...  
Outro segredo danado  
pra trancar bem trancado  
no fundo do coração.

(Carlos Queiroz Telles)

E então, isso já aconteceu com você? Já sentiu palavras nascendo “sem nenhuma explicação”?.

Escrever poesia é “colocar no papel os recados da emoção”, mas trabalhando a imaginação e a razão. Não adianta ter idéias; é preciso encontrar a melhor forma de escrevê-las.

## Produzindo texto

Nesse ponto é que entra nossa atividade: para escrever um bom texto, principalmente um poema, é preciso escolher e combinar as palavras de um modo especial. Vamos tentar?

A proposta é: *vamos escrever um poema.*

## Algumas dicas!

- Escolha um tema que mexa com sua emoção. Lembre-se de que poesia não fala só de amor; poesia fala de tudo o que acontece na vida.
- Estructure o seu texto em versos e estrofes. “A banda” de Chico Buarque, é uma poesia formada de 10 estrofes; a poesia de Roseana Murray tem apenas uma estrofe; o poema de Carlos Queiroz Telles tem quatro estrofes.
- Uma coisa importante: poesia tem de ter *ritmo*. (Leia em voz alta os poemas deste capítulo e sinta o ritmo.) As *rimas* ajudam a obter o ritmo.
- Releia, em voz alta, o texto do gorda e da Berenice, escrito por João Carlos Marinho, ele não foi escrito em versos, não tem rima, *mas tem ritmo!*

Agora, vamos lá. Quem sabe temos *poeta à vista!*

## Referências Bibliográficas

- BAKHTIN, Mikhail Miklailovitch. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- \_\_\_\_\_. (VOLOCHINOV). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. 7ª ed. São Paulo: Hucitec, 1995.
- BRANDÃO, C. R. (org.) *Pesquisa participante*. 6ª ed. São Paulo, Brasiliense, 1986.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez, 1982.
- GERALDI, João W. *O texto na sala de aula*. Assoeste, PR, 1984.
- KATO, Mary A. *No mundo da escrita*. 6ª ed. São Paulo: Ática, 1998.
- \_\_\_\_\_. *O aprendizado da leitura*. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990.
- KLEIMAN, A . B. *Afinal, o que é lingüística aplicada?* In Intercâmbio. São Paulo: LAEL/PUC: 1-12,1990.
- \_\_\_\_\_. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, Mercado de Letras, 1995.

- KOCH, I. V. *A interação pela linguagem*. Campinas: Contexto, 1992.
- MARCUSCHI, L. A. *Análise da conversação*. São Paulo, Ática, 1986.
- MONTEIRO, Roberto Alves. (Org.) *Pesquisa qualitativa em educação*. Juiz de Fora: FEME/UFJF, 1998.
- NICOLA, José de e INFANTE, Ulisses. *Português palavras e idéias*. São Paulo: Scipione, 1996.
- OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky aprendizado e desenvolvimento / um processo sócio-histórico*. São Paulo, Scipione, 1993.
- SILVA, Lilian Lopes Martin da et al. *O ensino de língua portuguesa no 1º grau*. São Paulo: Atual, 1986.
- SILVA, Ezequiel Theodoro e ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura perspectivas interdisciplinares*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1991.
- SOARES, Magda. *Linguagem e escola. Uma perspectiva social*. 15ª ed. São Paulo: Ática, 1997.
- \_\_\_\_\_. *Letramento. Um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- VIGOTSKY, L. S. (1930) *A formação social da mente*. São Paulo: Martins, 1994.