

ALFABETIZAÇÃO: ESCREVER POESIA É POSSÍVEL

LITERACY: WRITING POETRY IS POSSIBLE

Cristiane Lumertz Klein Domingues¹

Marlene Rozek²

Resumo: O presente texto discorre sobre a importância de entender a leitura como necessária para as práticas sociais, colocando o indivíduo em contato com os diversos gêneros textuais, para que ele conheça a estrutura e a funcionalidade de cada tipo de texto, a fim de fazer uso dele de forma competente na leitura e na escrita. Para tanto, realizou-se uma pesquisa através de cinco oficinas de leitura de poesia, numa escola da rede pública municipal de Porto Alegre, com dez alunos em período de alfabetização. A pesquisa de cunho qualitativo demonstra que o aluno que mantém contato com determinado tipo de texto utiliza os recursos dessa estrutura em sua escrita, pois são percebidos durante a leitura. A proposta de trabalho das oficinas compreendia três momentos distintos: motivação, leitura do poema e, por fim, escrita espontânea de poesia elaborada pelas crianças. Os textos produzidos pelos alunos serviram de material para análise na pesquisa. Os dados coletados encontram-se nas escritas produzidas pelas crianças durante os encontros e categorizados por: nível fônico (rima, aliteração e assonância); nível sintático-semântico (análise da combinação entre as palavras) e recurso expressivo (repetição de palavras-anáfora). Os resultados obtidos apontam que as crianças utilizam os recursos da estrutura da composição desse tipo de texto, observados durante a leitura do poema, em sua escrita, o que permite tornar a escrita mais eficiente.

Palavras – chave: Alfabetização. Poema. Escrita.

Abstract: This paper discusses the importance of understanding reading as needed to the social practices, placing the individual in contact with the various genres, so he knows the structure and functionality of each type of text in order to make use of it competently in reading and writing. Therefore, a search was conducted through five poetry reading workshops, a school of public health system in Porto Alegre, with ten students in literacy period. The qualitative research demonstrates that the student who maintains contact with certain text uses the resources of this structure in their writing, they are perceived during playback. The proposed work of the workshops consisted of three distinct stages: motivation, poem reading and, finally, spontaneous writing poetry drawn by children. The texts produced by students served as material for analysis in research. The collected data are in written produced by children during the meetings and categorized by: phonic level (rhyme, alliteration and assonance); syntactic-semantic level (analysis of the combination of the words) and expressive resource (repetition of words, anaphora). The results suggest that children use the resources of the structure of the composition of such text, observed during the reading of the poem, in his writing, which helps make the most efficient writing.

Keywords: Literacy. Poem. Writing.

¹Professora da Faculdade Inedi - CESUCA. Atualmente faz estágio de pós-doutoramento, na PUCRS/FACED.

²Professora da Faculdade de Educação da PUCRS

INTRODUÇÃO

O texto desenvolvido trata de uma pesquisa de pós doutoramento que está vinculada ao Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Aprendizagem e Processos Inclusivos – (NEPAPI) - FACED, da Faculdade de Educação da PUCRS, que estuda as reações das crianças no período da alfabetização, mediante a leitura de um poema.

Esse artigo trata de uma ampliação da análise do material que mostrou-se muito mais rico do que à princípio se previa. As crianças durante as oficinas liam o poema e ao final sempre faziam uma produção escrita, que num primeiro momento servia apenas como fechamento do encontro, mas percebeu-se que as produções escritas eram fontes férteis para pesquisa e decidiu-se analisar o material escrito, observando três pontos importantes quando se fala em poesia: aspecto fônico, aspecto semântico e a anáfora. A proposta temática dessa pesquisa enquadra-se no tema referente a poesia infantil, para tanto optou-se em escolher uma turma em período de alfabetização para serem os participantes das oficinas realizadas. O trabalho desenvolvido na pesquisa acontecia por meio de oficinas de leitura e escrita de poesia por esse grupo de alunos.

A pergunta que norteou a pesquisa foi: Será que a criança que mantém contato com o gênero lírico aproveita esses conhecimentos em sua escrita? Buscou-se uma resposta para essa pergunta durante os encontros realizados com as crianças, tendo claro que o objetivo principal de tudo isso seria o de oportunizar para as crianças em fase de alfabetização momentos de contato com a poesia infantil. Para tanto, promoveu-se o contato da criança com o gênero lírico; se favoreceu para o grupo momentos de percepção nos poemas dos aspectos: fônico, semântico e da anáfora; para no fim perceber se a escrita dos alunos contempla os aspectos tratados nos encontros relativos ao poema.

O professor alfabetizador precisa ser sensibilizado quanto a importância de trabalhar com a poesia em suas aulas, de modo que ele perceba que a criança a partir da brincadeira com as palavras constrói estruturas de raciocínio sobre a escrita e a leitura das palavras, amplia seu repertório de leitura, bem como agrega uma riqueza vocabular ao seu conhecimento, porque a forma que a poesia se estrutura faz com que o aluno pense sobre as palavras.

A fim de encontrar a resposta para o questionamento inicial desenvolveu-se esse trabalho por meio de uma pesquisa de campo de cunho qualitativo, com um grupo de 10 crianças, em período de alfabetização, que participaram de cinco encontros, por quatro horas, onde o grupo

lia um poema, brincava, discutia e escrevia poesia no final. Os dados coletados foram as produções escritas dos alunos ao final das oficinas, que foram categorizadas conforme a ocorrência de aparecimento dos aspectos: fônico, semântico e da anáfora. Tais dados mostram alguns pontos importantes para responder a pergunta dessa pesquisa, quanto ao desejo de entender se o contato da criança com o gênero facilita sua escrita.

Para tanto, o presente artigo discute primeiramente sobre o período da alfabetização quanto a aquisição da leitura e da escrita, com os autores Ariès; Chartier (1991); Picolli; Camini (2012); Goulart (2005) e Cafiero; Rocha (2008). Em seguida aborda sobre os aspectos fônicos, semânticos e a anáfora encontrados no poema através de Kaufman; Rodríguez (1995) e Bordini (1986). Na sequência a metodologia para realizar o trabalho e por fim discute os dados encontrados durante a pesquisa.

ALFABETIZAÇÃO: LEITURA E ESCRITA

Existe uma herança antiga na educação principalmente no processo de alfabetização, que em certos momentos do processo ainda se utiliza exercícios de repetição e memorização para ensinar a ler e a escrever, conforme antigas propostas de alfabetização contidas nas cartilhas. Tal prática era bastante aceitável num período em que segundo Ariès e Chartier (1991), era vivido nas sociedades do Antigo Regime, onde muitos sabiam assinar o nome, mas isso não significava saber ler e escrever. Foi um período marcado pelo domínio da leitura e da escrita nas mãos da classe dominante, portanto não era interessante que as minorias tivessem tal habilidade, para que o domínio não pudesse ser questionado.

As diferenciações no acesso à escrita determinam grandes variações ao longo dos três séculos da era moderna referentes a escrita. Conforme citado: “Saber ler é primeiramente a condição obrigatória para o surgimento de novas práticas constitutivas da intimidade individual. A relação pessoal com o texto lido ou escrito libera antigas mediações, subtrai aos controles do grupo, autoriza o recolhimento” (ARIÈS; CHARTIER, 1991, p. 119).

Os autores completam dizendo que saber ler e escrever permite ao indivíduo estabelecer novos modos de relação com os outros e os poderes, ou seja é: “[...] base para a construção do estado moderno, que apoia na escrita sua nova maneira de proferir a justiça e dirigir a sociedade” (ARIÈS; CHARTIER, 1991, p. 119). A aculturação escrita das sociedades

ocidentais conforme Ariès e Chartier (1991), aconteceu pelo fato da ideia de que saber ler e escrever é uma profanação, exatamente porque ter esse domínio afligia os clérigos, eclesiásticos ou seculares, que desejam o monopólio sobre todas as coisas.

O medo que a classe dominante tinha de que o povo dominasse essa habilidade ficou perdido na história, atualmente o ensino da leitura e da escrita contempla os usos sociais que o indivíduo pode fazer disso. Picolli e Camini (2012), destacam que discutir o conceito de letramento lançou ideias interessantes quanto a leitura e a escrita, que seria a sua origem nas práticas sociais, ou seja, alfabetismo em uso. Tal alfabetismo em uso é entendido como os significados que a leitura e escrita adquirem na cultura.

[...] – alfabetização e letramento – por meio do reconhecimento das várias facetas de cada um: para o letramento a imersão das crianças na cultura escrita, a participação em experiências variadas com a leitura e a escrita, o conhecimento e a interação com diferentes tipos de gêneros de material escrito; para a alfabetização, a consciência fonológica, a identificação das relações grafemas-fonemas, as habilidades de decodificação e codificação da língua escrita, o conhecimento e o reconhecimento dos processos de tradução da forma sonora da fala para a forma gráfica da escrita. Das relações entre essas facetas, com origens em processos diferentes, emerge então a ideia de alfabetizar em um contexto de letramento, ou de “alfabetizar letrando”, como vem circulando amplamente. (SOARES *apud* PICOLLI; CAMINI, 2012, p.20)

Pode-se destacar que as discussões em torno do letramento trouxeram aspectos importantes quanto as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas e cumpre-se salientar que com toda essa ampla mobilidade instituiu-se o trabalho com os diversos gêneros textuais na sala de aula: “[...] a inclusão de novos gêneros, de novas práticas sociais de instituições (publicitárias, comerciais, políticas) que, até pouco tempo, não tinham chegado aos bancos escolares” (KLEIMAN, 2005, p. 45) e Picolli e Camini (2012, p. 27) completam a ideia de Kleiman dizendo que: “O termo letramento contribuiu para desestabilizar as práticas convencionais de ensino da leitura e da escrita que, durante muito tempo, desconsideraram o contexto em que elas ocorrem socialmente”.

Muito dessa mudança foi devido as grandes contribuições dos estudos de Ferreiro e Teberosky no campo das discussões sobre alfabetização no Brasil. As autoras colocaram em pauta os métodos tradicionais, bem como a prática da cópia como maneira central de ensinar a ler e a escrever. Mostraram que só se pode fazer alguém aprender a ler e a escrever, se ele realmente

escrever, porque por meio dessa prática a criança pensa sobre as regras que constituem o sistema de escrita, conforme discute (PICOLLI; CAMINI, 2012).

Dominar a leitura e a escrita é ser um cidadão que participa de forma efetiva em todas as situações sociais. Segundo Sartre (1989), o escritor engajado é aquele que quer desvendar as coisas, pois quer uma mudança, então a função daquele que utiliza a leitura e a escrita é fazer com que ninguém ignore o mundo, ficando inocente perante ele. A criança desde a alfabetização precisa compreender que escrever está configurado como um ato reflexivo, portanto impregnado de sentido. Segundo Goulart (2005):

[...] durante o processo de aprender a escrever. Está atividade nos revela os sujeitos na linguagem buscando recursos expressivos que lhes permitam constituir o discurso escrito. As crianças articulam os seus modos de pensar sobre os temas propostos, organizando diferentes tipos de textos e deixando à mostra as marcas de caminhos trilhados no processo de produção textual (p. 85).

Considerar na prática pedagógica do professor alfabetizador o contato da criança com os diversos gêneros textuais proporciona o conhecimento da funcionalidade da escrita, o que atribui sentido para o ato de escrever e principalmente oferece modelos de escrita para o escritor iniciante, o que torna a escrita mais tranquila e fluente para os alunos. Por isso incentivar o aluno a ir além da sua própria escrita demonstra o desejo do professor em formar um indivíduo reflexivo de sua própria escrita. Como se lê a seguir:

Para escrever é necessário saber codificar (transformar sons em letras, sílabas, palavras) e saber planejar o texto: gerar ideias sobre o assunto, organizá-las no papel em função dos objetivos que se tem ao escrever, do público que se busca atingir, do portador (ou suporte), de onde o texto vai circular. Isso significa dizer que aprende a escrever quem vai muito mais além da capacidade de codificar. (CAFIERO; ROCHA, 2008, p. 82)

Se ouve muito nos estágios obrigatórios das licenciaturas e de professores em diversas palestras feitas que um dos gêneros menos praticados na escola fica por conta da poesia, eles afirmam que não gostam muito desse gênero, as vezes não sabem como trabalhar, de modo geral eles estão sempre muito presos a narrativa e deixam de lado o poético. Por isso tratar do gênero poético fez-se importante aqui para demonstrar o quanto é possível inclui-lo nas práticas alfabetizadoras e também para evidenciar que as crianças mesmo em processo de

alfabetização são capazes de escrever poesia com tranquilidade, quando expostas ao trabalho com as especificidades desse gênero.

ESCREVER POESIA: ASPECTO FÔNICO, SINTÁTICO, SEMÂNTICO E RECURSO EXPRESSIVO

Barthes apud Kaufman; Rodríguez (1995), afirma que o verbo escrever pode assumir diversos significados. Por exemplo, quando um escritor escreve fala-se de um verbo intransitivo, ou seja, ele escreve pelo simples prazer de fazê-lo e a escolha das palavras é muito importante para ele. No caso de uma pessoa que não é um escritor escrever, o verbo torna-se transitivo porque o que importa é aquilo que vai ser comunicado.

Quando a criança é apresentada as especificidades de determinado texto ela se utiliza desses conhecimentos para construir seu texto também, por isso é tão importante tratar desses aspectos nas aulas, a fim de trazer conhecimentos que facilitem sua escrita futura. Para escrever um poema para criança o poeta pauta-se mais no aspecto fônico, porque tal aspecto lembra ao pequeno a brincadeira por meio das palavras, esse fato é muito significativo na infância e mais, já proporciona uma empatia da criança com o poema. O aspecto fônico do poema está representado pelas repetições de certos fonemas, ou seja, é a sonoridade percebida nas palavras e esse é o aspecto mais importante quando se trata de agradar a criança. Bordini (1986), diz que ao produzir um poema para o público infantil se considera na sua organização o trabalho articulatorio, acima do real significado, quando realça a sonoridade.

Picolli e Camini (2012), tratam sobre a importância de introduzir aprendizagens que dizem respeito a reflexão sobre as dimensões fonológicas da língua, sendo ela resultado de trocas sociais que as crianças realizam com o meio em que vivem, e completam: “Logo, ela precisaria ser levada a processar essas informações sobre a estrutura da língua para melhor utilizá-la” (p.103). A consciência fonológica permite que a criança compreenda e manipule as unidades sonoras da língua, podendo segmentar as unidades maiores em menores. Adquirir essa habilidade no período da alfabetização é muito importante para o desenvolvimento posterior da aprendizagem da leitura e da escrita.

O poema *A vaca amarela* abordado na oficina mostra a sonoridade por meio do trabalho com as palavras terminadas em “la” como: amarela, panela, dela, flanela, gamela e janela. Segundo

Picolli; Camini (2012), as palavras que apresentam semelhanças sonoras no final delas são denominadas de rimas. “Alguns pesquisadores relacionam a sensibilidade a rimas [...] ao desenvolvimento de uma capacidade intrassilábica, já que proporciona as crianças isolar elementos no interior da sílaba” (p.108).

Outro aspecto interessante de tratar com os alunos seria com referência ao sentido semântico na organização do texto. Mostrar que as palavras de um poema são organizadas por meio da escolha de campos semânticos semelhantes, o que poderá facilitar a escrita deles. Picolli e Camini (2012), afirmam que o aspecto semântico seria a habilidade de refletir sobre os significados das palavras, de modo a separar um vocabulário adequado para situações diversificadas: “[...] crianças que estão aprendendo a ler e a escrever, planejar com vistas ao desenvolvimento da consciência semântica implica ampliar o universo vocabular relacionado aos textos e temáticas abordadas” (p.115).

No poema *A vaca amarela*, tratado na oficina com os alunos pode-se utilizar como exemplo duas situações que deixam clara a escolha das palavras pelo campo semântico: uma delas num grupo que faz referência a roupas (sutiã, flanela, coseu) e a outra a ações faciais (cuspir, piscar e lamber). Em outro poema intitulado *O Planeta Argh!* (longa, curta, quadrada e chata) representam unidades de medida. Já no poema *O quadro dos três cavalos* (parede, tela, moldura) o campo semântico referente a pintura. “Quem possui essa habilidade, ao se deparar com uma palavra desconhecida, geralmente tenta inferir seu significado a partir de elementos familiares” (PICOLLI; CAMINI, 2012, p. 115).

Por último o recurso da anáfora, utilizado na escrita para salientar alguma informação, ou para chamar atenção sobre o som, sendo a repetição de uma palavra, o que transforma a expressividade do texto. A anáfora representa a repetição de uma palavra no início do verso. Como pode-se observar no poema *A vaca amarela* aparece a repetição da palavra cabrito (cabrito mexeu, mexeu/ cabrito coseu, coseu). Já no poema *O quadro dos três cavalos* em todos os versos repete-se (Há três cavalos), do mesmo modo acontece no poema *O rato roque*, que em todos os versos repete (roque, roque). Outra repetição por anáfora aparece no poema *O planeta Argh!* com a palavra barata no início do verso (Barata longa, curta// Barata voadora, rastejante). Por fim, no poema *Música pra valer* a palavra pirulito aparece no início de vários versos (Pirulito que bate, bate), ou no (Pula, pula, até cansar).

Segundo Kaufman e Rodríguez (1995), o professor necessita proporcionar encontros positivos entre o texto e o aluno. Como elas dizem:

Se alguns alunos chegassem a ser escritores graças à intervenção escolar, a missão do professor da escola que todos que egresssem de suas aulas sejam pessoas que escrevem, isto é, sejam pessoas que, quando necessário, possam valer-se da escrita com adequação, tranquilidade e autonomia. (KAUFMAN; RODRÍGUEZ, 1995, p. 3)

Pode-se afirmar que a criança precisa ter um papel ativo na aprendizagem da leitura e da escrita sendo a protagonista nessa construção. Como Picolli e Camini (2012), dizem deve-se promover sempre na sala de aula reflexões sobre os aspectos fonológicos que se relacionam com a língua escrita e que a criança não pode aprender sozinha, ela precisa da intervenção didática sistematizada da professora para fazer essa construção.

METODOLOGIA DA PESQUISA

Pensando em tornar a criança uma protagonista na construção da sua habilidade de escrita apresenta-se aqui os resultados parciais de uma pesquisa mais ampla, porque percebeu-se durante o tempo de permanência com as crianças uma melhora significativa nas produções poéticas do grupo, o que despertou o desejo da escrita desse texto. Principalmente pelo fato de demonstrar ao professor alfabetizador que o aluno que pertence a essa fase escolar se tiver a oportunidade de conviver com o gênero lírico terá condições reais de escrever também poesia.

Para realizar tal pesquisa escolheu-se o método o qualitativo porque pretende-se estudar o envolvimento da criança em fase de alfabetização com o gênero lírico. Segundo Resch (2009, p. 154), “[...] pesquisa qualitativa é apropriada para a avaliação formativa, quando se trata de melhorar a efetividade de um programa, ou plano, ou mesmo quando é o caso da proposição de planos, ou seja, quando se trata de selecionar as metas de um programa e construir uma intervenção [...]”

O texto aqui exposto foi fonte de uma pesquisa de campo segundo Marconi e Lakatos, (2003, p.186) é entendida como: “A pesquisa de campo propriamente dita não deve ser confundida com a simples coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes, para analisa-los”. Ela aconteceu numa escola da rede pública municipal de Porto

Alegre, com alunos em período de alfabetização, através de um trabalho com oficinas sobre poemas.

As crianças da turma em questão são alunos da A 21, o que corresponde ao 1º ano, portanto em nível de alfabetização, eles estão entre 6 a 8 anos de idade. A coleta de dados foi realizada através de oficinas que aconteciam sempre em três partes distintas: motivação para a leitura do poema, leitura do poema, escrita de um poema e ao final as crianças escreviam o que sentiram durante a leitura do poema. Para a coleta de dados foi utilizada a técnica da observação participante, que conforme Neto (2002), ela se realiza por meio de um contato direto com os participantes da pesquisa para levantar dados diretamente em seus contextos, portanto em tempo real. O autor completa dizendo que “[...] temos a sua participação plena, caracterizada por um envolvimento por inteiro em todas as dimensões de vida do grupo a ser estudado” (p.60).

As produções escritas foram realizadas por um grupo de 10 crianças, que compõem o *corpus* da pesquisa, as propostas de escrita foram individuais, em pequenos grupos e no grande grupo e sempre tinha como motivação de escrita o poema que foi trabalhado durante o encontro. Para cada oficina um poema foi levado para ser lido com os alunos. A seguir os poemas elencados: *Vaca amarela*, de Capparelli (2003, p. 42); *Música pra valer* (VISSOKY, 2003. p.3); *Planeta Argh!* (SILVESTRIN, 1998, p. 21); *O quadro dos três cavalos* (DEGRAZIA, 1985. p. 22); *O rato Roque* (CAPPARELLI, 2003. p.52). Como foram cinco encontros promovidos a esse grupo de crianças em período de alfabetização, também serão cinco produções escritas, uma representando cada dia trabalhado, todos os textos foram categorizados, porém optou-se como critério de escolha dos textos para compor esse artigo aqueles que explicassem melhor as categorias estudadas. Para tanto são cinco crianças que fazem parte do *corpus* da escrita desse artigo e para fins de preservar suas identidades eles serão referidos como:

Quadro1: participantes da pesquisa

| | |
|---------|-----|
| Aluno 1 | AL1 |
| Aluno 2 | AL2 |
| Aluno 3 | AL3 |
| Aluno 4 | AL4 |
| Aluno 5 | AL5 |

Fonte: pesquisa

A intenção desse recorte feito na pesquisa apresenta-se a partir do desejo de tentar entender se a criança quando mantém contato com um gênero textual com frequência demonstra mais facilidade para escrever seus textos, porque ela conheceu a estrutura de tal tipo de texto durante o contato mantido nas oficinas. Tentando responder a dúvida buscou-se oportunizar momentos de contato entre a criança em fase de alfabetização com a poesia infantil, além de através de conversas chamar a atenção do grupo sobre pontos específicos da estrutura da poesia como os aspectos fônicos, semânticos e a anáfora. Tudo isso para que ao final possa se perceber na escrita deles se eles usaram esses conhecimentos, principalmente porque obtiveram essas informações nas oficinas. Abaixo as categorias elencadas:

Quadro 2: aspectos analisados nas categorias elencadas

| Categorias | Aspectos analisados |
|-------------------|---|
| Aspecto fônico | Nesse aspecto procurou-se entender se a escrita utilizava o recurso da rima na escrita, podia ser inicial ou final. |
| Aspecto semântico | Observou-se se a escrita contemplou o uso da escolha de palavras que compõem o mesmo campo de sentido. |
| Anáfora | Foi percebido se a escrita usou o recurso de repetir as palavras, tanto no início quanto no final do verso. |

Fonte: a autora

Buscou-se o entendimento do material levantado na análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), porque ela destaca uma maneira importante de entender os resultados coletados, baseada em três momentos distintos, intitulados: pré-análise, que seria a organização prévia do material levantado, que nesse momento apresenta-se em grande volume; a fase de exploração, quando se busca identificar as unidades de análise e classificá-las; e por fim o tratamento dos resultados, quando se procura entender e estabelecer relações entre os dados levantados. Segundo Moraes e Galiazzi (2007), que complementam as ideias de Bardin, quando dizem que:

A categorização é uma das etapas do processo analítico de pesquisas qualitativas. Inserindo-se em uma metodologia aberta e em permanente construção, esse movimento de síntese que segue a unitarização desenvolve-se a partir de pressupostos derivados da linguagem com suas características polissêmicas e polifônicas, especialmente quando a pesquisa tem um foco temático semântico (p. 73).

A seguir as categorias elencadas na pesquisa juntamente com os resultados obtidos a partir da escrita das crianças:

Quadro 3: categorias

| Aspecto fônico | Aspecto semântico | Anáfora |
|-----------------------------|---------------------------|-------------------|
| franja – laranja | chuva – temporal | chuva – chuva |
| preta – capeta – teta | caindo – caiu | juntou – juntou |
| vermelha – ovelha | pastando – campo | penteou – penteou |
| temporal – caiu | franja – penteou – cabelo | |
| cavalo – tornado - pastando | ovelha – cabrito | |
| | briga - guerra | |

Fonte: escrita dos poemas dos alunos da pesquisa

Para isso, recolheu-se ao longo do período da realização das oficinas as produções escritas das crianças, que foram lidas e separadas as palavras recorrentes utilizadas por eles, em suas escritas, conforme as categorias: aspecto fônico, aspecto semântico e anáfora. De posse dos resultados obtidas através das palavras que foram organizadas no quadro pode-se proceder a análise de dados.

ESCREVER POESIA NO PERÍODO DA ALFABETIZAÇÃO

A pergunta inicial que motivou a escrita inicial desse artigo tem relação com a pesquisa que foi feita através de oficinas com poemas desenvolvidos com crianças em fase de alfabetização, quanto ao desejo de entender se o indivíduo que mantém contato com os diversos gêneros textuais, em especial aqui o poético, conhece a estrutura e a funcionalidade de cada tipo de texto e faz uso dele de forma competente na sua própria escrita.

Os resultados alcançados demonstram que a escrita ficou mais coerente com a estrutura poética, porque os alunos utilizaram em suas escritas os conhecimentos adquiridos durante o desenvolvimento das oficinas no que concerne aos aspectos fônico, semânticos e a anáfora. No quadro 3 pode-se perceber alguns recursos utilizados pelos alunos.

Analisando o quadro 3 pode-se inferir que os alunos trabalharam em suas escritas com a rima, combinando “franja-laranja”; ‘preta-capeta-teta’; “vermelha-ovelha”; “temporal-caiu”

e “cavalo-tornado-pastando” e isso demonstra que o entendimento do uso do aspecto fônico na escrita. O recurso sintático e semântico pode ser observado no uso de palavras do mesmo campo semântico, como: “chuva-temporal”; “caindo-caiu”; “pastando-campo”; “franja-penteou-cabelo”; “ovelha-cabrito” e “briga-guerra”. Por fim, o recurso expressivo nota-se na repetição das palavras: “chuva-chuva”; “juntou-juntou” e “penteou-penteou”.

A primeira oficina foi trabalhada com o poema *Vaca Amarela*, ele foi lido e os alunos até brincaram sobre o dito popular tão conhecido deles (vaca amarela fez cocô na panela quem falar primeiro come o cocô dela). Depois todos foram levados a perceber como esse texto estava organizado e rapidamente eles falaram das rimas: “vaca-amarela”; “amarela-flanela” e “amarela-dela”. Principalmente por meio dos seguintes versos:

Vaca Amarela

[...]

Vaca amarela,

sutiã de flanela,

cabrito coseu, coseu,

quem se mexer primeiro

pôs o sutiã dela.

[...] (CAPPARELLI, 2003. p.42)

Outro aspecto que o grupo destacou durante a leitura do poema foi o fato dele tratar de roupas: sutiã e flanela. Quando se falou sobre o poema eles queriam saber o que era flanela, então um aluno que estava com uma camisa de flanela passou para os colegas tocarem e saberem o que poderia ser o sutiã de flanela da vaca.

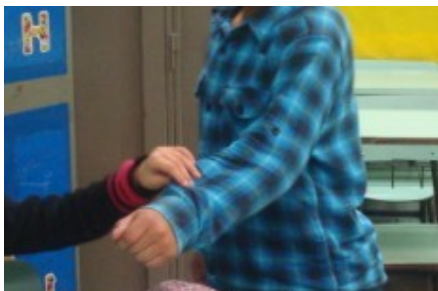


Figura 1: flanela. Fonte: primeira oficina

Na escrita ao final da oficina o AL1 demonstrou os conhecimentos adquiridos durante o trabalho realizado durante a tarde. Como pode-se ler na produção textual a seguir:

Vaca laranja fez uma franja

Cabrito penteou, penteou

Quem falar primeiro lava

O cabelo dela

(AL1)

AL1 usou o aspecto fônico através das rimas “vaca-laranja-franja-lava-dela”, a seguir infere-se também que foi utilizado o recurso do campo semântico pela escolha das palavras escritas “franja-penteou-lava-cabelo”, ou seja, utilizaram palavras referentes ao cabelo e também aproveitaram a anáfora na construção dos versos, quando repetiram “penteou-penteou”.

A segunda oficina que abordou o poema *Música pra valer* durante a motivação quando foi perguntado quem conhecia a música do pirulito que bate, bate, muitos cantaram alto. Foi feito pares e todos brincaram com a música que eles conheciam: "pirulito que bate, bate / pirulito que já bateu / quem gosta de mim é ela / quem gosta dela sou eu".

O poema depois da brincadeira foi lido e relido e por fim o AL2 elaborou um poema com o ritmo proporcionado pela brincadeira com a música feita no momento da motivação. A escrita elaborada ficou assim:

A chuva e o temporal

Chuva, chuva que ta caindo

Temporal que já caiu

Quem sai primeiro na rua

Se molha e fica frio

(AL 2)

Essa escrita utilizou os aspectos discutidos durante as oficinas, o fônico, semântico e anáfora. Nota-se na escrita no aspecto fônico a combinação da rima nas palavras “primeiro-frio”, com

a rima na letra /o/, no semântico “chuva-temporal-molha”, que trata de um fenômeno da natureza e da anáfora na repetição de “chuva-chuva; que tá caindo-que-já-caiu”.

Na próxima oficina tratou-se do poema *Planeta Argh*, o interesse dos alunos por planetas e "ets" era grande nesse grupo, pois muitos questionaram se tem "gente" em outros planetas, um outro aluno várias vezes perguntou se existe "sobrenatural" também. A motivação foi dirigida para que desenhassem um bicho esquisito que poderia viver em um outro planeta. Ficou assim:



Figura 2: desenho de um bicho esquisito. Fonte: terceira oficina

O poema ficou desse jeito:

Et's amigos

Era um planeta diferente

Lá não morava gente

Moravam et's sem dente

Que gostavam de dar presente

Passou um avião

Jogando sementes de montão

Eles não caíram no chão

Ficaram na mão

As sementes eram letras

Que viravam borboletas

Se os et's abrissem mao

Pousavam no coração

(AL3)

Pode-se notar na escrita da figura 4 que o AL 3 aproveitou o aspecto da rima quando utilizou as palavras “diferente-gente-presente”, “avião-montão-chão-mão” e “letras-borboletas”, através das rimas finais /ente/ão/as.

A quarta oficina trabalhou com o poema *O Quadro dos Três Cavalos*. Antes da leitura dos versos o grupo desenhou seus próprios cavalos, todos os desenhos foram colados no mural e foi votado no desenho que iria representar a turma e ser o motivo da escrita final. O grupo nomeou o cavalo de Tornado, eis o desenho:



Figura 3: desenho do cavalo escolhido. Fonte: quarta oficina

O poema produzido nessa oficina pelo aluno AL 4 ficou assim:

O cavalo tornado

Um cavalo tornado

Um cavalo pastando

Num campo verde sobre o sol

No quadro do sol

(AL4)

Pode-se notar na escrita do poema o uso do recurso do aspecto semântico devido a escolha das palavras: cavalo-pastando-campo verde. As palavras pertencem ao mesmo campo semântico, referente a situações vividas no campo.

A última oficina fez a leitura do poema O Rato Roque. O grupo foi desafiado por meio da pergunta: Vocês sabem qual bichinho rói a cama; rói o pé da mesa; rói o pão e rói o vestido? (motivação). Foi perguntado para turma se eles sabiam o que o rato roía. Os registros das falas foram feitos no quadro. A partir do auxílio de um aluno ajudante, que depois passava o apagador para outro colega, foi-se relendo o poema e cada um tinha que apagar a palavra que o rato roía. Isso foi feito para que eles se dessem conta que não disseram algumas partes do poema e falaram outras palavras que não tinha, quando acabou a leitura do poema e eles viram que tinha sobrado palavras no quadro. Depois disso os alunos deram outros nomes para o rato e produziram a escrita de um poema:

O rato Nando ficou rimando que estava

Reinando tinha gente incomodando

O rato moreninho

Come tracinho

Lá na casa do vizinho

Sai de fininho

(AL 5)

Na escrita do poema do rato Nando aconteceu a utilização do aspecto fônico, através da rima com Nando-rimando-reinando-incomodando, já com o poema do rato Moreninho a rima ficou por conta Moreninho-tracinho-vizinho-fininho.

CONCLUSÕES

Chegando ao final da escrita desse artigo pode-se dizer que os alunos apresentaram uma melhora significativa na escrita de poesia desde o começo dos encontros, quando eles diziam nem saber como escrever um poema. O presente artigo apresentou como dúvida inicial a vontade de tentar perceber se a criança que está em processo de alfabetização consegue

escrever um poema quando exposta a leitura e ao contato com o gênero, em trabalhos efetivos de escrita e de leitura de poesia.

Para tanto, pode-se dizer que a resposta a tal questionamento foi afirmativa, porque os alunos que participaram das oficinas de leitura e de escrita de poemas apresentaram uma escrita com detalhes significativos na sua estrutura. Tais detalhes encontrados nos poemas desses alunos refletem os aspectos trabalhados durante os encontros realizados, onde os termos técnicos não foram utilizados com eles, porém foram ressaltados em todos os momentos possíveis. Talvez a ênfase dada para a observação desses recursos na estrutura da poesia possa ter servido de modelo para a futura escrita deles, tanto que pode ser percebida a colocação desses recursos nas produções escritas dos alunos.

Os alunos usaram os recursos da rima, do aspecto semântico e do recurso da anáfora em suas produções escritas porque entenderam e viram nos poemas lidos o uso de tais maneiras. Então, fica a constatação de que a criança quando envolvida com um modelo de leitura apropriado e quando a estrutura do gênero textual trabalhado é explorado pela professora, elas se utilizam das estratégias aprendidas em suas próprias escritas.

Salienta-se ao final a importância de apresentar diversos gêneros textuais para os alunos, bem como textos que eles possam perceber sua funcionalidade e principalmente, sejam leituras

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe; CHARTIER, Roger. **História da vida privada: da Renascença ao século das luzes**. São Paulo: Companhia das letras, 1991.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.
- CAPPARELLI, Sérgio. **O boi da cara preta**. Porto Alegre: L&PM, 2003.
- CAFIERO, Delane; ROCHA, Gladys. Avaliação da leitura e da escrita nos primeiros anos do Ensino Fundamental. In: CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca Isabel Pereira. **Alfabetização e letramento na sala de aula**. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. P. 75-102
- DEGRAZIA, José Eduardo. **O samba da girafa**. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1985.
- KAUFMAN, Ana María; RODRÍGUEZ, María Helena. **Escola, leitura e produção de textos**. Porto Alegre: Artmed, 1995.

KLEIMAN, A. **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. São Paulo: Campinas, Mercado de Letras, 2005.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2007.

NETO, O. C. O trabalho de campo como descoberta e criação. In: MINAYO, M. C. (org.) **Pesquisa Social** – teoria, método e criatividade. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002. p. 51-66

PICOLLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em espaço, tempo e corporeidade**. Porto Alegre, Edelbra, 2012.

ROESCH, Sylvania Maria Azevedo. **Projetos de estágios e de pesquisa em administração: guia para estágios, trabalhos de conclusão, dissertações e estudo de casos**. São Paulo: Atlas, 2009.

SARTRE, Jean-Paul. **Que é a Literatura?** São Paulo: Ed. Ática, 1999.

SILVESTRIN, Ricardo. **Pequenas observações sobre a vida em outros planetas**. Porto Alegre: Projeto, 1998.

VISSOKY, Paulina. **Pirulito nas estrelas**. Porto Alegre: Imprensa livre, 2003.