

OS GÊNEROS TEXTUAIS CONTO E POEMA COMO OBJETOS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM NA ALFABETIZAÇÃO¹

Claudiana Maria Nogueira Melo², – UFPI - cmelo@ufpi.edu.br;
claudianaed@yahoo.com.br.

RESUMO

Esse trabalho é parte integrante de uma pesquisa mais sobre formação do professor alfabetizador e visa discutir a abordagem do ensino dos gêneros textuais no processo de aquisição da linguagem escrita. Para tanto, analisamos a prática pedagógica de quatro professoras de uma escola pública de Fortaleza. Utilizamos como postulado teórico as contribuições de Bronckart (1999), Teberosky e Colomer (2003), Schneuwly e Dolz (2004). A metodologia empregada constituiu em observações das aulas e entrevistas com as professoras. Os resultados dessa pesquisa revelaram que os gêneros textuais mais utilizados pelas professoras em suas práticas pedagógicas foram o conto e o poema. Compreendemos que o emprego dos gêneros textuais na sala de aula parece ter tido implicações de alguns fatores: familiaridade, gosto pessoal da professora; interesse demonstrado por seus alunos e segurança didática da docente. Verificamos ainda a ausência de produção textual para o conto. Isso assume uma significação maior em virtude de ser esse um dos gêneros mais utilizados em sala de aula. Em se tratando da sistematização necessária à alfabetização, isso se revelava como lacuna na aprendizagem da linguagem escrita.

Palavras-chave: alfabetização, conto, poema, prática pedagógica.

Introdução

Como a linguagem é a base da interação humana e o gênero textual é, a um só tempo, uma ação e uma atividade de linguagem, que tem um propósito comunicativo, consideramos que a abordagem pedagógica de gênero textual se constitui fundamental para a competência discursiva dos sujeitos.

Bronckart (1999) assinala que “a apropriação dos gêneros é um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas” (P. 103), ou seja, os gêneros textuais são instrumentos de que os sujeitos dispõem para atuar nos diferentes domínios da atividade humana.

¹ Texto extraído da Dissertação de Mestrado: “Gêneros textuais na formação do professor alfabetizador: implicações para a prática pedagógica”. Universidade Federal do Ceará, 2009.

² Pedagoga e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Ceará; Professora do Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Piauí - Campus Amilcar Ferreira Sobral.

Para Schneuwly e Dolz (2004), o gênero textual é um megainstrumento “que fornece um suporte para a atividade, nas situações de comunicação, e uma referência para os aprendizes”, (P. 75). Portanto, no espaço escolar, o gênero passa a ser não somente instrumento de comunicação, mas também objeto de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, indagamos: como a escola, diante do objetivo de ensinar a ler, escrever e desenvolver a oralidade está utilizando os gêneros textuais em seu cotidiano?

Acreditamos que para referido ensino, se faz necessária uma intenção didática para que sejam planejadas estratégias para a interação dos alunos com os gêneros textuais, considerando os objetivos pedagógicos. Schneuwly e Dolz (2004) assinalam que esses objetivos são de dois tipos:

(...) trata-se de aprender a dominar o gênero, primeiramente, para melhor conhecê-lo ou apreciá-lo, para melhor saber compreendê-lo, para melhor produzi-lo na escola ou fora dela; e, em segundo lugar, de desenvolver capacidades que ultrapassem o gênero e que são transferíveis para outros gêneros próximos ou distantes. (P. 80).

Referidos autores, também, chamam atenção para a relação dos gêneros textuais na escola e as práticas de linguagem. Por isso, indicam que, no trabalho didático, sejam oportunizadas ao aluno situações de comunicação o mais próximo possível das situações reais vivenciadas fora da escola. Assim, essas atividades farão sentido para eles, promoverão uma apropriação real de suas funções, além de possibilitar outras aprendizagens intencionadas pelo professor.

Para tanto, consideramos que a escola precisa assumir efetivamente o ensino da língua na abordagem da diversidade textual em seu cotidiano escolar. Para isso, é preciso garantir o reconhecimento de suas funções sociocomunicativas, o uso e a compreensão das especificidades dos gêneros, bem como conhecer o que os distingue uns dos outros. Assim, espera-se que os alunos ampliem suas experiências de letramento e que, ao final de sua escolarização, tenham as condições necessárias para interagir com autonomia nos diferentes eventos de letramento.

O trabalho pedagógico na abordagem dos gêneros textuais em sua variedade reflete a própria multiplicidade e dinâmica da experiência humana, reconhecidos, explorados e valorizados por meio de atividades escolares de leitura e de escrita, de

produção textual e de análise lingüística. O gênero textual é, portanto, uma via privilegiada para alfabetizar e letrar.

A seguir, nos debruçaremos na apresentação e análise do trabalho didático de quatro professoras alfabetizadoras³ com os gêneros textuais conto e poema, por serem estes os mais utilizados em suas práticas pedagógicas.

Era uma vez... Os contos na sala de aula

O gênero textual conto tem como função entreter, divertir, comunicar fantasias ou fatos extraordinários, transmitir valores culturais, sociais e também morais. Tem como características: a estrutura narrativa, que consiste no desenvolvimento de acontecimentos narrados numa sucessão de fatos ou ideias ordenados cronologicamente. O tempo verbal, em geral, é utilizado no passado, e as formas sintáticas na 3ª pessoa (CURTO; MORILO; TEIXIDÓ, 2000).

Labov e Walestsky (apud GOMES, 2006 P. 123) assinalam que uma sequência narrativa é composta por cinco fases:

- 1) situação inicial – há a apresentação de um estado que pode ser considerado equilibrado; no decorrer da história é introduzida uma perturbação;
- 2) complicação – é introduzido um conflito, criando uma tensão;
- 3) ações – são apresentadas as ações que são desenvolvidas em função da fase anterior;
- 4) resolução – inserem-se acontecimentos que geram a resolução da tensão originada na fase da complicação; e
- 5) situação final – com a resolução é gerado um novo estado de equilíbrio.

Por se tratar de um gênero textual cujo emprego se justifica pelas reflexões, lembranças, situações vividas, prazer, fantasias e desejos que proporcionam ao leitor/ouvinte, é altamente recomendável sua utilização em sala de aula. Sabemos que a presença de vários textos desse gênero no ambiente das crianças favorece essencialmente o acesso à língua escrita, a formação do leitor e o desejo de aprender a ler. Além disso, possibilita uma série de aprendizagens para o processo de aquisição da leitura e da escrita, bem como favorece a interação do aluno com o texto. As histórias

³ As professoras terão nomes fictícios: Isaura, Anita, Teresinha e Estela.

podem privilegiadamente subsidiar explorações pedagógicas desde a leitura feita em voz alta pelo professor, objetivando a construção do sentido do texto, a ampliação do vocabulário dos alunos e a percepção da relação linguagem oral com a linguagem escrita etc.

Durante o período de nossa observação em sala de aula, presenciamos nas turmas das Professoras Isaura e Terezinha a leitura diária de contos clássicos e contemporâneos para os alunos e a leitura assistemática das Professoras Anita e Estela.

Nas salas das quatro professoras, a leitura de contos era um dos momentos ricos de suas aulas, pois seus alunos demonstravam grande envolvimento e interesse. Durante toda a leitura, eles ficavam muito atentos e participativos, revelando familiaridade com esse tipo de atividade e com a linguagem desse gênero.

Na prática dessa atividade, a Professora Terezinha se destacava entre as colegas, pois era visível a satisfação com que ela lia contos para sua turma. Em entrevista, quando indagamos sobre suas experiências com gêneros textuais ao longo de sua vida, Terezinha trouxe com destaque a presença de familiares leitores e contadores de histórias e o quanto isso foi importante para ela.

A esse respeito, Terezinha identifica a relação da sua vivência pessoal com a prática pedagógica que realiza:

Eles [os alunos] gostam de ouvir história como eu gostava, né, de ouvir minha vó. Às vezes, mesmo ela trabalhando, não podia tá lendo a história, mas ela contava e eu gostava de ficar sentada ali ouvindo. Então, eu acho que toda criança gosta de história e eu gosto de contar história, porque eu também gosto de história e eu acho esse momento, assim, muito importante pra eles, principalmente porque eles não tem mais essa oportunidade em casa.

A seguir, apresentaremos um momento de leitura da história “A pequena sereia” vivenciada por Terezinha e sua turma:

Ainda na rodinha, Terezinha apresenta o livro “A pequena sereia” e pergunta qual o título. Todas as crianças respondem. Uma criança pergunta quem é o autor e ela informa que ele fez uma adaptação à história. Depois pergunta: “O que será que aconteceu com a pequena sereia? Onde será que ela vive?”

Em seguida, começa a ler a história e, à medida que lê os episódios, faz perguntas relativas ao texto. Ao final do texto, quando a professora disse: “casaram-se”, a turma em coro respondeu: “e foram felizes para sempre!”

Ao término da leitura, retoma a história fazendo perguntas visando à compreensão do texto.

DIÁRIO DE CAMPO

Destacamos o fato de que, durante toda a realização da atividade, a professora oportunizou aos alunos expressarem seu conhecimento prévio a respeito da história, bem como de seus pontos de vista. A expressão de ideias pelas crianças era bastante estimulada e permitida nesses momentos de contato e interação com as histórias.

Segundo Jolibert (1994, p. 12), é “na medida em que se vive num meio sobre o qual é possível agir, em interação com os outros, tendo a oportunidade de discutir, decidir, realizar e avaliar, é que são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado”.

Outro aspecto importante observado foi a familiarização das crianças com esse gênero, ao demonstrarem conhecer as fórmulas de iniciar e terminar os clássicos infantis, por exemplo. Consideramos este fato muito importante, pois denotava o investimento da professora nesse tipo de interação com histórias.

Teberosky e Colomer (2003) defendem a potencialidade de se interagir com textos escritos, pela mediação do adulto que lê em voz alta, pois, segundo as autoras, esse é um processo de aprendizagem desconhecido para a criança, o que constitui inserir-se em um campo para explorar novas formas de linguagem. Assim, é papel do professor fazer com que

(...) as crianças “entrem” no mundo do texto, que participem da leitura, olhando as imagens enquanto o professor lê o texto, aprendendo a reproduzir as respostas verbais, imitando o escutado anteriormente, memorizando histórias, incorporando traços lingüísticos dos discursos escritos. Ao escutar a leitura as crianças aprendem que a linguagem escrita pode ser reproduzida, repetida, citada e comentada. (P. 127).

Com efeito, ao ler para os alunos priorizando tais atitudes recomendadas pelas autoras citadas, o professor desenvolverá uma leitura interativa com seus alunos. Paralelamente a esse trabalho, é importante ao professor chamar a atenção dos seus alunos para as particularidades dessa forma de linguagem, destacando a sua estrutura textual e as convenções da escrita (por exemplo, que se escreve de cima para baixo, da esquerda para direita...). Ao escutar histórias, os alunos também devem ter a oportunidade de folhear os livros, lê-los e compartilhá-los, levantar pontos de vista, discutindo suas impressões e compreensões, além de poder vivenciar as narrativas por meio de dramatizações, produção de murais etc.

É importante ainda destacar que além de desenvolver todo esse trabalho, é necessário também envolver as crianças em atividades de produção textual. Dessa forma, criam-se hábitos de leitura e escrita, permitindo um acesso ao mundo da escrita, das suas funções, formas, expressões e diversidade.

Nas duas salas de aula em que vimos o investimento maior por parte das professoras em práticas sistemáticas de leitura desse gênero, não presenciamos durante o período de nossa observação nenhuma atividade de produção textual baseadas nos contos lidos. Isto se revelava como importante lacuna no processo de ensino e aprendizagem, visto que não eram trabalhados aspectos importantes desse gênero oportunizados pela produção de textos.

Somente na sala da Professora Estela (na qual a leitura de contos era assistemática), presenciamos uma atividade de reconto para a produção de um livro de histórias elaboradas pela turma.

Como a produção de textos é um ato complexo, pois é uma atividade cognitiva e social, visto que pressupõe diversas decisões e processos cognitivos, relacionados às condições e ao contexto de produção dessa atividade, faz-se necessária uma ação pedagógica específica e sistemática em sala de aula. A frequência desse tipo de atividade é de fundamental importância para o desenvolvimento das capacidades necessárias para produzir textos, pois permite que, gradativamente, o aprendiz se aproprie de conhecimentos sobre os textos, compreendendo seu modo de funcionamento e aprendendo sua estrutura.

Sobre a produção dos textos e concernente ao desenvolvimento da capacidade de produzir textos escritos, Jolibert (1994) apresenta as operações de *planejamento textual*, *textualização* e *revisão de texto*, como os modelos teóricos enfatizados atualmente pela Literatura. Segundo a autora, deve-se observar:

O planejamento textual, que significa não o fato de “fazer um plano”, mas de levar em conta, na elaboração do texto, o destinatário e o objetivo (macroplanejamento) e a “organização que deve levar ao texto na sua forma final (microplanejamento).

A textualização, que “concerne aos processos postos em ação para linearizar um texto”.

A revisão dos textos (ou releitura) durante a produção ou depois do texto terminado. “Um tal processo parece exigir de parte do autor uma capacidade de se distanciar em relação aos seus escritos”. (P. 25).

Assim, durante o processo de escritura do texto, ou seja, nas etapas que constituem esse ato (planejamento, produção e revisão textual), acontecem variadas operações, coordenadas e integradas, que envolvem conhecimentos de naturezas diversas, incluindo as dimensões linguísticas, cognitivas e sociais. Daí a complexidade da escrita.

Para os escritores iniciantes, principalmente aqueles que ainda estão se apropriando desse processo, se faz necessário que o ensino dessa atividade seja pautado na reflexão e na execução das diversas etapas da produção de um texto: geração, seleção e decisão de ideias, rascunho, revisão e edição final. Importante também é dar oportunidade às produções realizadas individualmente, em duplas e coletivamente, de forma sistemática e dentro de um espaço de problematização de formas de expressão.

Nesse sentido, Teberosky e Colomer (2003) argumentam que na reescrita⁴ os textos apresentados são tomados como modelos, no entanto, a reescrita de um texto, não pode ser vista como mera cópia, pois, apesar de haver um modelo, a criança no momento da escrita faz a transposição das ideias e das informações contidas no texto original, mas de forma selecionada, desconsiderando ou modificando o que lhe convier. Nessa atividade, a criança se utiliza de várias estratégias para produzir o seu texto, que passa a ter a sua autoria. Para produzi-lo, fará escolhas, tais como o vocabulário a ser utilizado, o que de fato quer escrever, como sequenciará essas escolhas, além de ter que refletir sobre o sistema de escrita alfabética em cada palavra escrita.

Outro aspecto a ser considerado é a revisão desses escritos pela própria criança, mas é preciso que sejam possibilitados diversos momentos em que a criança simplesmente produza textos para um determinado objetivo comunicativo, a fim de se desenvolva boa relação com a escrita, assim como a compreensão de suas funções e usos cotidianos.

Compreendemos que diante da complexidade de tal proposta metodológica, uma indicação para sua implementação junto aos alunos é a mediação da professora

⁴ Um leitor hábil lê um texto e o aluno é convidado a escrevê-lo, sem ter acesso ao texto escrito no momento da reescrita.

envolvendo coletivamente a turma para esse tipo de produção, conduzindo por meio de questionamentos e intervenções, quanto à forma de organização de textos de estrutura narrativa, suas semelhanças e diferenças. Acreditamos que, assim agindo, a professora beneficiaria as elaborações conceituais das crianças, com a sua ação colaboradora.

Esclarecemos, ainda, que os procedimentos metodológicos apontados para a produção textual baseada em contos, não podem se sobrepor ao principal objetivo do trabalho com esse gênero – o prazer e o gosto pela leitura – para não cairmos no equívoco da didatização da literatura infantil⁵, aqui neste texto representada pelos contos.

A didatização da literatura infantil remete a um fenômeno escolar, que é alvo das principais críticas de autores que se dedicam a pensar sobre o uso da literatura em sala de aula (ABRAMOVICHI, 2002; CUNHA, 2002; LAJOLO, 2002). Esses autores advertem para o fato de que, ao “didatizar” o uso da literatura infantil, a escola limita suas contribuições para a formação do sujeito, ou seja, sobrepõe o objetivo didático das histórias à fantasia das crianças.

Por isso, reconhecemos ser preciso principalmente dar oportunidade a práticas de leitura de gêneros diferentes da literatura infantil, com o objetivo de fomentar o gosto e o prazer por esses textos, para então envolvê-los em situações didáticas que visem à intervenção pedagógica.

O poema e a musicalidade

O poema infantil é um gênero textual cuja “linguagem é fortemente entrelaçada com o imaginário em todas as dimensões dessa palavra” (JOLIBERT 1994, P. 8). Nele, estão presentes o jogo sonoro, a beleza estética e o lúdico apresentados em versos livres⁶ e em rimas. É um gênero especialmente adequado para promover a criatividade infantil, a beleza estética, o lúdico, o prazer com a leitura e a escrita, fato importante a ser considerado na formação do leitor (CURTO; MORILO; TEIXIDÓ, 2000; BRASIL, 2006).

⁵ Destacamos que, quando nos referimos à Literatura Infantil, estamos falando de um conjunto de gêneros textuais: contos clássicos e contemporâneos, lendas, fábulas, poemas, adivinhas, parlendas, trava-línguas etc.

⁶ Segundo Cunha (1984), são períodos rítmicos que não apresentam igualdade silábica entre eles. Portanto a versificação é irregular ou livre.

Alguns poetas da contemporaneidade (VINÍCIUS DE MORAES, TOQUINHO, FLÁVIO PAIVA, entre outros), que destinaram composições para crianças, assumiram um paradigma estético incorporando a musicalidade na poesia.

Costa (2007) assinala a controvérsia que há nos meios literários entre a canção e a poesia, considerando adequado classificá-los como dois gêneros específicos, que mantêm zonas de interseção pelos aspectos da materialidade e por alguns momentos de sua produção: “a canção tende a lançar mão de recursos semelhantes ao processo de criação poética, quais sejam, a métrica, o sentido figurado e a rima”. (COSTA, 2007, P. 112).

Assim, estamos considerando para análise neste trabalho o gênero poema, inclusive quando ele se apresentava na forma musicalizada. Identificamos a presença maior desse gênero utilizado em sala de aula sob a forma musicalizada.

Esclarecemos, ainda, que as professoras informaram, em entrevista, que havia sido trabalhado no período anterior à nossa observação o Projeto Poesia, no qual houve um grande investimento nesse gênero textual, sendo abordadas questões relacionadas ao desenvolvimento do gosto por esse gênero, à estrutura, à leitura e à escrita. Talvez por essa razão, nos momentos em que vimos as interações dos alunos com os poemas musicalizados, estes demonstraram um conjunto de conhecimentos sobre a estrutura deste gênero, como a identificação de estrofe e verso, utilizando-se inclusive dessas denominações.

Todos os dias, na rodinha, professoras e alunos cantavam diversos poemas musicalizados. Era um momento em que todas as crianças participavam ativamente e com grande interesse. Na oralidade, as professoras utilizavam esses gêneros textuais com a função de divertir, entreter e acalmar.

Também era comum a apresentação desses poemas em textos ampliados para atividades de leitura coletiva, localização de palavras, análise estrutural das palavras, reescrita do texto etc. Em geral, esse gênero era tomado e trabalhado como música e era utilizado pelo interesse demonstrado pelas crianças e para o desenvolvimento de atividades que visavam à aquisição da linguagem escrita. É como afirma a Professora Anita:

(...) eu trabalhei com eles [alunos] música, que é o que eles mais gostam. (...) Quando você pega um texto que é música, pra eles é mais fácil, porque existe o fator melodia.

Embora tenham sido registrados trabalhos com poemas musicalizados em todas as turmas observadas, selecionamos para análise as atividades desenvolvidas pelas Professoras Anita e Estela. A escolha da Professora Anita, por exemplo, justifica-se pelo fato de esse gênero ter sido o mais frequente em sua prática pedagógica e de Estela por ser a única professora que estabeleceu vinculação do uso desse gênero a outros componentes curriculares.

A seguir, descreveremos uma atividade desenvolvida por Anita, na ocasião em que estava trabalhando o poema musicalizado “O Pato”, de Vinícius de Moraes.

Na parede, havia afixada a canção O Pato. O texto utilizava a técnica do *cloze*⁷. A professora retirou as fichas móveis que havia no texto. Mostrou a ficha com a palavra PATO e disse que era o nome do texto [título]. Foi lendo a canção e afixando as fichas com as palavras (pato, galinha, caneco, cavalo, tigela). Depois perguntou:

- Quantas palavras estão faltando no texto? Ela e as crianças contaram.
- Pato começa com que letra? E caneco? E cavalo? E tigela?...

Retirou todas as fichas novamente, colocou-as no chão e pediu que algumas crianças localizassem a palavra que ela falava e afixassem no texto. Como a atividade demorou muito, as crianças foram se dispersando e, ao final, só restaram umas quatro junto ao cartaz e à professora.

DIÁRIO DE CAMPO

Na análise dessa atividade, destacamos que há uma tentativa da professora em garantir na sua prática pedagógica o trabalho com texto, visto que em todas as aulas observadas, as atividades partiam dele. Percebemos, no entanto, como característica do trabalho dessa professora com a linguagem escrita uma ênfase em atividades de reflexão acerca do sistema de escrita alfabética.

Acreditamos que a professora, nessa situação didática com esse gênero textual, perde a oportunidade de desenvolver a leitura e a escrita desse texto como uma atividade de construção de sentidos, visto que o esforço está apenas no que diz respeito à reflexão do sistema de escrita. Em nenhum momento, ela promoveu discussão visando à compreensão do texto nem para as questões pertinentes ao gênero (função social, estrutura do texto, estilo da linguagem etc).

Durante toda a 1ª semana de observação de sua prática, referida professora utilizou esse texto com a única finalidade de refletir sobre sua escrita, perdendo inclusive a oportunidade de envolver a fantasia e o imaginário da turma com a personagem principal do texto: um pato pateta, que faz travessuras, que morre ao final.

⁷ Texto com espaços em branco (ausência de algumas palavras) para posterior preenchimento.

Além disso, não presenciemos as crianças falarem sobre o que perceberam, seus pontos de vista, suas impressões e seus conhecimentos. Elas sequer sabiam cantar toda a canção, demonstrando conhecer apenas fragmentos do texto.

Sabemos da importância de possibilitar aos alunos o domínio da base alfabética da escrita, para uma leitura eficiente e para a produção de texto com autonomia. Em se tratando, porém, de uma turma de jardim I, esse não deve ser o principal objetivo pedagógico. Acreditamos que para esse público é mais adequada e necessária a utilização da leitura e a da escrita como práticas sociais e como atividades de construção de sentidos.

Na sala da Professora Estela, o poema musicalizado “O relógio”, de Vinícius de Moraes e Paulo Soledade, foi assim trabalhado:

Professora Estela apresentou em cartaz o poema abaixo e pediu que as crianças lessem em voz alta.

O RELÓGIO

Vinícius de Moraes

Passa tempo, tic-tac
 Tic-tac, passa hora
 Chega logo, tic-tac
 Tic-tac, vai-te embora
 Passa tempo
 Bem depressa
 Não atrasa
 Não demora
 Que já estou
 Muito cansado

Já perdi
 Toda alegria
 De fazer
 Meu tic-tac
 Dia e noite.
 Tic-tac
 Tic-tac...

Depois fez algumas perguntas: o que acontece no texto? Quem é o tic-tac? Quem está cansado? Quando o relógio atrasa é sinal de quê? Quantas estrofes tem o texto? Qual o primeiro verso? As crianças responderam.

Em seguida contou (oralmente) a história do relógio, apresentando figuras de relógios usados ao longo dos tempos (sol, água, areia, com pêndulo, de corda, automático, digital). Dividiu sua turma em duplas para confeccionarem relógios de areia (ampulheta), utilizando garrafas plásticas e de ponteiro. Apresentou esses relógios feitos por ela e explicou como os alunos os confeccionariam. Depois do recreio, com os relógios de ponteiro, a professora trabalhou o conteúdo: horas.

DIÁRIO DE CAMPO

Considerando a descrição das atividades desenvolvidas pela Professora Estela, ressaltamos como relevante a inclusão do gênero poema no contexto da sua sala de aula, bem como a seleção de tal texto para leitura, fato que destacamos como cuidado dessa docente em promover a interação de seus alunos com textos de qualidade, além da rica sequenciação de atividades que elaborou.

O poema, no entanto, foi utilizado apenas como um pretexto para o conteúdo principal a ser trabalhado: hora. Sequer a professora promoveu um momento em que ela lesse o texto em voz alta de acordo com a entonação e ritmo que a composição pedia. Percebemos na análise da atividade que o trabalho pedagógico com o referido gênero se limitou à compreensão literal do texto.

Apesar do interesse demonstrado pelas crianças no momento de apresentação do poema, não foi possibilitado ler e reler para buscar explorar o sentido explícito ou implícito do texto. A fantasia, a imaginação em torno do tic-tac do relógio, da passagem do tempo, do ritmo, foram aspectos não trabalhados nessa situação didática.

Acreditamos que a sequência de atividades desenvolvidas após a leitura desse poema foram relevantes e ensejavam grande interesse aos alunos, mas poderia ter sido aliada ao trabalho que visasse à construção de sentido, à imaginação poética e ao senso estético possibilitados pelo poema.

Consideramos que, na inserção da poesia na escola, é preciso atentar não só para a qualidade dos textos poéticos apresentados, mas principalmente levar em consideração a interação leitor/texto, o significado mais amplo do texto e as significações dele decorrentes. Dessa forma, é indispensável desenvolver nos alunos a sensibilidade de ler nas entrelinhas do poema, de emocionar-se e de comprometer-se com o escrito.

Referências Bibliográficas

ABRAMOVICHI, Fanny. **Literatura Infantil: gostosuras e bobices**. 5ª edição. São Paulo: Scipione, 2002.

BRONCKART, Jean-Paul. **Atividade de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio-discursivo**. São Paulo: Educ, 1999.

_____. **Atividade de linguagem, discurso e desenvolvimento humano** – Campinas, SP: Mercado das letras, 2006.

COSTA, Nelson Barros. As letras e a letra: o gênero canção na mídia literária. In DIONÍSIO, Ângela, Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (orgs). **Gêneros textuais e ensino** – Rio de Janeiro: Lucerna, 2007.

CURTO, Maruny Lluís, MORILLO, Ministrat Maribel, TEIXIDÓ, Miralles Manuel. **Escrever e ler:** como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

GOMES, Adriana L. L. **Como subir nas tranças que a bruxa cortou?** Produção textual de alunos com síndrome de down. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2006.

JOLIBERT, Josett e col. **Formando crianças produtoras de textos.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1994.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura Infantil brasileira:** histórias & histórias. 6ª edição. São Paulo: Ática, 2002.

TEBEROSKY, Ana; COLOMER, Teresa. **Aprender a ler e a escrever:** uma proposta construtivista. Porto Alegre: Artmed, 2003.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Trad e org. ROJO, Roxane; CORDEIRO, Glaís S. **Gêneros orais e escritos na escola** – Campinas, SP: Mercado das Letras, 2004.