

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS

Departamento de Linguística, Português e Línguas Clássicas (LIP)

Monografia em Língua Portuguesa

Manuel Carlos Montenegro

Matrícula 14/0178864

PRODUZIR POESIA E APRIMORAR A ESCRITA:
Contribuições teóricas para a prática do educador em sala de aula

RESUMO

Este artigo apresenta a base teórica para o educador em sala de aula disposto a usar poemas na escrita criativa como contribuição à diminuição do analfabetismo funcional no Ensino Fundamental (INAF, 2016). Justifica-se pelas vivências acadêmicas e pessoais do autor, influenciado pela Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (2000). A metodologia foi a revisão bibliográfica de pesquisas sobre exercícios de escrita criativa. A pesquisa confirmou que a estratégia pedagógica de ensinar poesia por meio de sua produção no ambiente escolar permite o desenvolvimento da habilidade da escrita combinado à transformação do educando em sujeito social, o que contribui para a superação do analfabetismo funcional, segundo a Pedagogia da Autonomia.

Palavras-chave: Analfabetismo funcional; escrita criativa; poesia; estratégia pedagógica.

ABSTRACT

This study presents a theory review for educators interested in using poems as a learning strategy to overcome functional illiteracy (INAF, 2016) through activities in Middle School. It is motivated by the personal life-experience of the researcher, inspired by Paulo Freire's pedagogy of autonomy (2000). The methodology of this study relies on a bibliographic review of researches of creative writing exercises as a learning strategy. The study confirmed that the learning strategy of teaching poetry through classroom poetry writing activities enables the development of writing skills combined with the transformation of students into social subjects, which contributes to the overcoming of functional illiteracy, as intended by Freire's pedagogy of autonomy.

Keywords: functional illiteracy; creative writing; poetry; learning strategy.

1. Introdução

No Brasil um alto índice do analfabetismo funcional persiste ainda em 2017, apesar dos esforços governamentais para universalizar a alfabetização, pois um grande número de pessoas sabe ler sem a capacidade de compreender o que lê. De acordo com o Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho, produzido pelo Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional – INAF (INAF, 2016, p. 10): “27% das pessoas foram classificadas como analfabetas funcionais” e apenas 8% foram consideradas “proficientes” na língua.

Outra face do analfabetismo funcional, menos visível, é a incapacidade de escrever. De acordo com o conceito de analfabetismo funcional do INAF, o uso que um analfabeto funcional faz da escrita é, no melhor dos casos, comparar, ler e redigir letras e números familiares, como horários, preços, cédulas/moedas ou números de telefone.

Entretanto, ao analisar o estudo do INAF (2016) com foco no grupo de brasileiros que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental, que se estende do sexto ao nono ano de estudo, verifica-se que uma em cada três pessoas nessa faixa de escolarização é classificada como analfabeto funcional. Reverter esse quadro é uma estratégia de Estado e demanda tempo e recursos humanos e financeiros.

Que estratégias de ensino/aprendizagem em sala de aula promoveriam um suporte para a diminuição do percentual de analfabetos funcionais entre estudantes que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental? A principal evidência científica para esta questão é um estudo do INAF que indica que a escolaridade aumenta o percentual de alfabetismo funcional, ou seja, mais anos na escola resultaram em mais alfabetizados, dentro do grupo pesquisado pelo INAF (2016).

Um terço dos alunos do Ensino Fundamental é considerado analfabeto funcional, mas o fato de esse índice cair entre os alunos do ensino Médio sugere que a escolaridade tende a reduzir o número de analfabetos funcionais.

É esse o problema de pesquisa que norteia o presente estudo, o qual, com base em pesquisas já realizadas, propõe como estratégia a adoção de exercícios de escrita criativa pelos professores da disciplina de Língua Portuguesa para estudantes que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental.

O objetivo geral é apresentar um embasamento teórico que subsidie a elaboração de exercícios de escrita criativa para que professores e alunos (respectivamente, educadores e educandos, na nomenclatura de Paulo Freire, filósofo cuja obra perpassa esta pesquisa na sua integralidade) possam aproveitar em atividades de experimentação e aprimoramento da linguagem. Para tanto, adotou-se como objetivo específico a análise de exercícios de escrita que identificam estratégias pedagógicas que permitam aos educandos familiarizar-se com os elementos da linguagem e apropriar-se das unidades constitutivas do texto. Além de visar a um objetivo aparentemente técnico – o aprimoramento das habilidades relacionadas à escrita –, o percurso metodológico deste trabalho foi escolhido de modo a também favorecer o desenvolvimento do sujeito nos

atores envolvidos no processo – educadores e educandos –, de acordo com os preceitos da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (2000).

A metodologia adotada neste estudo foi a revisão bibliográfica de obras de pesquisadores que propõem exercícios de escrita criativa para estudantes em níveis diferentes de escolarização, com destaque para: *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (2000); *Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino*, de Alexandre Pilati (2017); *Tecer textos: fios e desafios*, de Ormezinda Maria Ribeiro e Rosa Maria Olímpio (2015); e *ABC da literatura*, de Ezra Pound (1970). Foram analisadas também as pesquisas sobre estratégias de produção de textos para estudantes do Ciclo I do Ensino Fundamental, disponibilizadas em artigos no Portal Capes de Periódicos, entre 2004 e 2014.

A preferência pela escola como *locus* desta experiência pedagógica não se deve, no entanto, unicamente a evidências exclusivamente objetivas. A iniciativa de pesquisar a realidade social pressupõe também um dado subjetivo do pesquisador. As vivências acadêmicas e pessoais do autor desta pesquisa foram decisivamente influenciadas pela perspectiva subjetiva na obra do educador Paulo Freire, que não separa o ato de pesquisar de sua atuação política enquanto indivíduo, abandonada qualquer pretensão de neutralidade, tão comum ao meio acadêmico-científico.

É natural, portanto, que derive do pensamento de Freire a importância atribuída à interação entre educando e educador, pois nele a relação entre os dois principais atores da escola é vista como potencialmente transformadora da consciência de ambos. Sob esse ponto de vista, o espaço e o tempo da escola são capazes de produzir cidadãos que sejam sujeitos de seus destinos, conforme está proposto em *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996).

A pesquisa está estruturada da seguinte forma: Introdução, com os objetivos, justificativa e metodologia, seguida do Desenvolvimento Teórico, que define e conceitua analfabetismo funcional, aborda a Escola como foco do estudo, tendo como recorte o Ensino Fundamental – Ciclo II, com uma análise da relação entre alfabetismo e escolaridade. Na sequência discute-se a importância da produção de narrativas como prática de aprimoramento da produção textual; a falta de programa de atividades para professores e a necessidade de um programa de intervenção aos alunos para melhorar o texto produzido, com o destaque da importância da Alfabetização, segundo Paulo

Freire. A Metalinguística, para familiarizar educandos com os elementos da linguagem, conclui o Desenvolvimento e, então, apresentam-se as considerações finais.

Assim, pretende-se contribuir para o debate acerca das estratégias e ferramentas de ensino/aprendizagem destinadas a estimular a produção textual dos educandos, bem como oferecer aos educadores de Língua Portuguesa, que atuam nas turmas do Ciclo II do Ensino Fundamental, elementos teóricos para atividades que visem a melhorar qualidade e a efetividade da experiência de produção de texto, com a utilização de técnicas de escrita criativa destinadas ao aprimoramento das competências linguísticas dos educandos, no que se refere especificamente às habilidades ligadas à escrita.

2. Desenvolvimento Teórico

2.1 Definição de analfabetismo funcional

A definição de analfabetismo funcional, segundo o INAF, é apresentada de acordo com os diferentes graus do fenômeno: “realizamos uma reconfiguração dos níveis da escala de alfabetismo do INAF, que passamos a organizar em cinco grupos que retratam distintas condições de alfabetismo: Analfabeto, Rudimentar, Elementar, Intermediário e Proficiente.” (INAF, 2016, p. 3).

O indicador considera analfabeto funcional em dois subgrupos: os chamados “analfabetos” são aqueles que não conseguem realizar a leitura de palavras e frases; os “rudimentares” são capazes de localizar informações na forma literal, em textos muito simples (calendários, por exemplo) e em contextos do cotidiano doméstico. De acordo com o mesmo estudo, 27% dos brasileiros são analfabetos funcionais e apenas 8% dos brasileiros são proficientes na língua. (INAF, 2016, p. 10)

27% das pessoas foram classificadas como analfabetas funcionais, sendo apenas 4% correspondente ao grupo de pessoas consideradas analfabetas, já que não conseguem realizar tarefas simples que envolvam leitura de palavras e frases. Pode-se afirmar que a quantidade de pessoas com idade entre 15 e 64 anos nessa condição se mantém estável na comparação com os resultados obtidos em 2011 na última edição do INAF Brasil, que utilizou o mesmo corte utilizado neste estudo (menos de 95 pontos na escala INAF). Apenas 8% dos respondentes estão no último grupo de alfabetismo, revelando

domínio de habilidades que praticamente não mais impõem restrições para compreender e interpretar textos em situações usuais e resolvem problemas envolvendo múltiplas etapas, operações e informações. (INAF, 2016, p. 10).

A Escala de proficiência do INAF, a Escala especial para estudo Alfabetismo e mundo do trabalho, define assim as duas subcategorias do analfabetismo funcional:

Analfabeto ($0 < x \leq 50$) – Corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços, etc.).

Rudimentar ($50 < x \leq 95$) – Localiza uma ou mais informações explícitas, expressas de forma literal, em textos muito simples (calendários, tabelas simples, cartazes informativos) compostos de sentenças ou palavras que exploram situações familiares do cotidiano doméstico. – Compara, lê e escreve números familiares (horários, preços, cédulas/moedas, telefone) identificando o maior/menor valor. – Resolve problemas simples do cotidiano envolvendo operações matemáticas elementares (com ou sem uso da calculadora) ou estabelecendo relações entre grandezas e unidades de medida. – Reconhece sinais de pontuação (vírgula, exclamação, interrogação, etc.) pelo nome ou função. (INAF, 2016, p. 8)

O INAF adotou como Amostra a totalidade das pessoas jovens, adultas e idosas com idade entre 15 e 64 anos, residentes tanto em zonas rurais quanto urbanas do Brasil. (INAF, 2016, p. 9).

Tabela 1 – Distribuição da população pesquisada por grupo de alfabetismo

Grupo	%	Nº de respondentes
Analfabeto	4%	88
Rudimentar	23%	457
Elementar	42%	843
Intermediário	23%	453
Proficiente	8%	161
Total	100%	2002
Analfabeto + rudimentar: analfabetos funcionais	27%	545
Elementar, intermediário e proficiente: alfabetizados funcionalmente	73%	1.457

Fonte: (INAF, 2016, p. 9).

2.2 Escola como oportunidade de intervenção no tempo e no espaço

Diante das evidências de um analfabetismo funcional endêmico no País, elegeu-se a escola como lugar social de intervenção. Alfabetizar a população brasileira torna-se ainda mais urgente ao lembrar que, embora o Plano Nacional de Educação (Lei 13.005/14) preveja que os estudantes deveriam estar alfabetizados até o final do terceiro ano do ensino fundamental (MEC, 2014), uma em cada três pessoas que tenha tido entre um e nove anos de educação formal ainda não pode ser considerada alfabetizada funcionalmente (INAF, 2016). A escolha de mobilizar a população que ocupa os bancos escolares se deve também a uma questão de oportunidade. A escola é o principal local para uma intervenção social, pois é frequentada diariamente por um importante segmento populacional do País em uma época da vida dedicada primordialmente à tarefa de se educar. Os estudantes brasileiros matriculados no Ensino Fundamental somavam 27.588 milhões, de acordo com o mais recente Censo Escolar, de 2016 (INEP, 2016).

Definido o escopo do estudo, cabe apresentar o conjunto de princípios que concatenará as ideias e práticas propostas desse ponto em diante. Paulo Freire (2000) situa a educação enquanto prática social dentro de um quadro maior, o mesmo que abriga sua visão de mundo, segundo a qual educar e aprender são duas atividades que definem nossa humanidade. A faculdade humana de aprender distingue nossa espécie das demais criaturas do planeta, por se tratar, segundo Freire (2000), de uma atividade que se diferencia do “adestramento dos outros animais ou do cultivo de plantas”, sobretudo quando se destina “não apenas para nos adaptar, mas, sobretudo, para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a”. Assim, o ato de educar, de acordo com Freire, não significa transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a produção e a construção do conhecimento. (FREIRE, 2000, p. 76).

A definição freiriana de educação se modula, portanto, não apenas pela postura política, mas pela filosofia à qual se vincula Paulo Freire, segundo a qual a história é permanentemente modificável. Agentes dessa mudança, os cidadãos não estão submetidos a cumprir um destino inexorável nem adotar comportamento que seja pré-determinado por sua genética, nacionalidade, classe social, etc.. “Aprender para nós é *construir*, reconstruir, *constatar para mudar* (grifo do autor)” (FREIRE, 2000, p. 77).

2.3 Alfabetização, segundo Paulo Freire

Na obra introdutória *Conscientização* (FREIRE, 1979), o autor apresenta a base de princípio lógico que norteou a metodologia de alfabetização, a qual foi aplicada pela primeira vez no início dos anos 1960, no interior do Rio Grande do Norte. Embora, inicialmente destinada aos adultos analfabetos do meio rural, a experiência do “movimento de Educação Popular” sintetizaria as concepções de Freire para a educação em um método objetivo.

De acordo com o educador pernambucano, a alfabetização se encontra inserida no contexto da “práxis humana”. O termo abrange a ação e a reflexão do ser humano sobre o mundo e atesta, segundo o educador, a especificidade da espécie humana. Na medida em que um ser humano tem o potencial de agir e refletir sobre sua ação, de perceber em que determinado ponto no espaço e no tempo se situa – consciência –, a experiência humana torna a espécie única no planeta.

Noutros termos, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica (FREIRE, 1979, p. 26).

Ao mobilizar justamente as potencialidades tanto de ação quanto de reflexão do educando, o processo de alfabetização freiriano se caracteriza por objetivar mais que simplesmente tornar o educando capaz de decodificar o conjunto de sinais gráficos do alfabeto, por meio dos atos da leitura e da escrita. Freire pretende, com seu método de alfabetização, modificar o modo como o educando apreende a realidade. A alfabetização consciente se presta a prover condições para que o educando consiga educar a si mesmo. Nesse processo, em que a dimensão linguística e a dimensão política da alfabetização mantêm-se indissociáveis, a apreensão da realidade deixa de ser ingênua e espontânea para o educando, tornando-se crítica e consciente.

Desta maneira, o processo de alfabetização política – como o processo linguístico – pode ser uma prática para a ‘domesticação dos homens’ ou uma prática para sua libertação. No primeiro caso, a prática da conscientização não é possível em absoluto, enquanto no segundo caso o processo é, em si mesmo, conscientização. Daí uma ação desumanizante, de um lado, e um esforço de humanização, de outro. (FREIRE, 1979, p. 27).

2.4 Educação como emancipação

Alinhado a esses princípios, o pesquisador de literatura Alexandre Pilati (2017) defende no seu livro – *Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino* – o que chama de “educação ativa”, a qual não se presta a simplesmente reproduzir o senso comum e os “valores ideológicos hegemônicos”. O processo educacional ativo se baseia, segundo Pilati, na concepção da “educação como emancipação”, delineado pelo filósofo húngaro István Mészáros (MÉSZAROS apud PILATI, 2017, p. 83). Pilati sugere que a existência de cidadãos emancipados é uma exigência da democracia, conforme a proposta do filósofo alemão Theodor Adorno: “(...) uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme o seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado” (ADORNO apud PILATI, 2017, p. 141.). A escola foi, portanto, eleita como destinatária dos resultados pretendidos deste estudo pela vocação transformadora do ambiente escolar.

2.5 Recorte Ensino Fundamental – Ciclo II

Definido o local da intervenção pretendida pela pesquisa, procedeu-se a um recorte mais específico ao restringir-se a faixa etária da amostra desta pesquisa – o Ciclo II do Ensino Fundamental. A opção por lidar com esta faixa escolar específica deveu-se primeiramente ao fato de que foi nessa etapa da escolarização que esse pesquisador realizou o seu trabalho de campo, exigido para completar a disciplina Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa e, por extensão, para obtenção do grau de Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura do Curso de Letras da Universidade de Brasília. A experiência acumulada ao longo de 30 horas de observação em sala de aula em turmas de sexto e sétimo anos do Centro de Ensino Fundamental GAN, escola pública de Brasília, foi aproveitada na reflexão aqui proposta.

O segundo motivo para o recorte se justifica pela necessidade de contribuição para a ação pedagógica voltada à proficiência dos falantes devido ao alto percentual – 34% – de analfabetos funcionais entre as estudantes que cursam os últimos anos do

ensino fundamental, modalidade de ensino que inicia após a alfabetização. (INAF, 2016).

A maior parte dos indivíduos que ingressaram ou concluíram os anos finais do ensino fundamental atinge a condição de alfabetismo condizente com o grupo Elementar da escala (53%). Vale notar, no entanto, que mais de um terço das pessoas nessa faixa de escolarização (34%) ainda podem ser classificadas na condição de analfabetismo funcional. (INAF, 2016, p. 11).

Apesar de a estatística de analfabetos funcionais entre adolescentes matriculados na escola ser mais significativa à primeira vista, o fato de 53% dos alunos do ensino fundamental terem conhecimentos da língua classificados como “elementares” é um dado igualmente relevante. A classificação de “elementar” na escala do analfabetismo funcional corresponde, conforme o quadro a seguir, a um nível de apreensão e uso da língua distante do nível de proficiência, o que reforça a emergência da situação educacional brasileira:

Elementar:

- Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências;
- Compara ou relaciona informações numéricas ou textuais expressas em gráficos ou tabelas simples, envolvendo situações de contexto cotidiano doméstico ou social; e
- Reconhece significado de representação gráfica de direção e/ou sentido de uma grandeza (valores negativos, valores anteriores ou abaixo daquele tomado como referência).

(INAF, 2016, p. 8)

2.6 Relação entre escolaridade e alfabetismo

Mesmo que não reflita um alto índice de alfabetização, a experiência escolar tende a aprimorar as habilidades relacionadas à escrita, conforme verificado no estudo das especialistas em Psicologia Educacional Sylvia Domingos Barrera e Maria José dos Santos (2016). Ao investigar a capacidade de produção textual de 29 estudantes da rede pública estadual de Goiás, que frequentavam terceiro, quarto ou quinto ano do ensino fundamental, constatou-se desempenho superior entre os educandos do grupo que frequentou mais anos do ensino fundamental, especificamente no que se referia à qualidade das narrativas produzidas no âmbito da pesquisa.

Nossos resultados indicam efeitos da escolaridade na qualidade narrativa dos textos produzidos pelas crianças, ou seja, os alunos do 5º ano apresentaram tendência a produzir narrativas mais elaboradas do que os alunos do 3º ano (BARRERA & SANTOS, 2016, p. 81).

A conclusão da pesquisa corrobora a decisão de elaborar uma proposta de atividades pedagógicas a serem desenvolvidas no ambiente escolar por professores/educadores, como foi comprovado pelo INAF.

A escolaridade revela-se como um dos principais fatores explicativos da condição de alfabetismo. Há uma maior proporção de participantes nos grupos de maior desempenho na escala de alfabetismo conforme maior a escolaridade desses sujeitos. Entretanto, observa-se também que essa relação não ocorre de maneira uniforme ou linear: significativa proporção de pessoas que, mesmo tendo chegado ao ensino médio e à educação superior, por exemplo, não consegue alcançar o grupo mais alto da escala de alfabetismo. (INAF, 2016, p. 11)

O mesmo estudo do INAF indica que a mera assistência a uma sala de aula não transforma o educando em cidadão alfabetizado: um terço (34%) do universo de frequentadores dessa modalidade de ensino, que se estende até o nono ano de educação formal, é composto por analfabetos funcionais (INAF, 2016, p. 11). Se os números são reveladores do fracasso do esforço alfabetizador, o índice de analfabetos funcionais revela-se sensivelmente menor quando calculado entre os educandos do Ensino Médio (11%).

2.7 Importância da produção de narrativas como prática pedagógica de aprimoramento da produção textual

No estudo “Produções de narrativas escritas: uma revisão de literatura com foco para a prática pedagógica”, Zaboroski e Oliveira (2015) apresentam uma revisão da literatura científica publicada no Brasil entre 2004 e 2014, com foco nas “práticas pedagógicas desenvolvidas no processo de ensino da produção textual do gênero história, com alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental”. Os resultados apontaram que, em oito das 21 pesquisas analisadas, os educandos se beneficiaram de programas de intervenção na área de produção escrita, com resultados visíveis no campo da linguística: aprimoramento das estruturas das narrativas, ortografia, coesão, coerência e “consciência metatextual” (ZABOROSKI & OLIVEIRA, 2015).

Além destas considerações, também ressaltamos algumas contribuições científicas que foram evidenciadas nas pesquisas analisadas e descritas neste estudo. Dentre as contribuições, constatamos que os estudos 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17 fizeram referência ao melhor desempenho dos alunos nas produções de narrativas escritas. Estes estudos concluíram que, após o desenvolvimento do programa de intervenção, os alunos produziram histórias com uma estrutura narrativa mais elaborada, como também realizaram a revisão de erros ortográficos; aspectos de coesão (pontuação e elementos de continuidade textual) e coerência (estrutura da narrativa). As autoras Costa e Boruchovitch¹⁵ enfatizaram o melhor domínio dos alunos sobre os aspectos macrolinguísticos do esquema de narrativa escrita. Ou seja, dos elementos que estruturam e organizam o gênero textual narrativo, favorecendo o desenvolvimento da consciência metatextual. (ZABOROSKI, 2015, p. 584)

A consciência metatextual integra o conjunto de habilidades relacionadas à linguagem, chamada de consciência metalinguística, segundo o especialista francês em Psicologia do Aprendizado Jean Emile Gombert (apud SPINILLO & SIMÕES, 2003). Por consciência metalinguística entende-se o desenvolvimento cognitivo da criança que a faz transitar entre dois momentos de sua experiência com a linguagem: a fala – fase natural, espontânea, sonora – e a escrita – reflexiva, deliberada e gráfica. (BARRERA, 2003). Nesse processo, a criança adquire habilidades.

1) consciência fonológica, cuja unidade linguística tomada para análise é o fonema; 2) consciência da palavra (metalexical), cuja unidade de análise é a palavra; 3) consciência sintática, cuja unidade de análise é a frase; 4) consciência pragmática, cuja unidade de análise é a relação entre o sistema linguístico e o contexto no qual a linguagem (expressão, Discurso) está inserida. (...) a consciência metatextual, cuja unidade de análise é o texto (...) uma atividade realizada por um indivíduo que trata o texto como um objeto de análise, cujas propriedades podem ser examinadas a partir de um monitoramento intencional em que o indivíduo, deliberadamente, focaliza sua atenção no texto, e não em seus usos. (SPINILLO & SIMÕES, 2003, p. 538)

De acordo com Barrera e Santos (2016), o ensino formal é necessário na transição entre a fase implícita, como trata o conhecimento apreendido no contato com a língua oral e por meio do processo de letramento (leitura), e a fase de aquisição da escrita.

No caso que aqui nos interessa produção de texto, sua aprendizagem necessita de um ensino explícito das características estruturais dos

diferentes gêneros de texto e das convenções neles usadas, para que as aprendizagens explícitas venham se somar e complementar as aprendizagens implícitas. A ampliação do conhecimento decorrente das aprendizagens explícitas possibilitará que o aprendiz faça uso intencional de seus conhecimentos, melhorando, assim, a qualidade de suas produções textuais. (BARRERA & SANTOS, 2016, p. 82)

2.8 Carência de programa de atividades destinado a professores

De acordo com o estudo de Zaboroski e Oliveira (2015), a pesquisa atual nos campos da psicologia, psicolinguística e educação considera a educação formal como requisito para o desenvolvimento da consciência metalinguística dos educandos e os exercícios práticos com a escrita, como dado estratégico para o aperfeiçoamento das habilidades relacionadas à escrita. Apesar do diagnóstico apurado no exame da pesquisa realizada no país ao longo de uma década deste século (2004-2014), as autoras da pesquisa também apontaram uma carência na literatura voltada para o aperfeiçoamento dos professores na área de produção da escrita. Falta pesquisa sobre o desenvolvimento de estratégias de ensino para aprimorar a capacidade de produção de narrativas escritas de educandos, da perspectiva do educador.

Concluimos que as pesquisas apontaram para a necessidade e importância da instrução explícita no processo de ensino da produção textual. Além disso, o foco das pesquisas, até o momento, volta-se para atividades desenvolvidas com os alunos. Desta forma, verificamos uma lacuna na literatura quanto ao desenvolvimento de programas de ensino ou intervenção com foco para o trabalho do professor em sala de aula que favoreçam as produções de narrativas escritas dos alunos. (ZABOROSKI, 2015, p. 586)

2.9 O potencial de um programa de intervenção para melhorar a escrita

Alguns pesquisadores ressaltaram a importância da instrução explícita para o melhor desempenho dos alunos nas produções de narrativas escritas. Estes autores apontaram a necessidade e a importância de o trabalho pedagógico tornar explícitas aos alunos as especificidades dos processos de produção dos diversos gêneros textuais, escritos e orais, bem como a capacidade de reflexão linguística. Os pesquisadores enfatizaram que as orientações, fornecidas pelo professor, sobre as questões linguísticas,

estruturais e gramaticais da escrita auxiliam o aluno a perceber as fragilidades presentes no texto. Destacaram, ainda, que quando os alunos são devidamente orientados por meio de instruções explícitas, estas se configuram como recursos que favorecem a melhoria na qualidade dos textos narrativos e, também, como base para a intervenção em programas de escrita, conforme apontado por Zaboroski e Oliveira (2015, p. 585).

Ao trabalhar com os alunos a produção escrita, enfatizam-se dois aspectos que devem ser considerados pelos professores durante o desenvolvimento das estratégias pedagógicas das sequências didáticas: a) A influência dos fatores educacionais no processo de ensino-aprendizagem e desenvolvimento da competência escrita; e b) A importância da instrução explícita acerca das especificidades estruturais e linguísticas dos diversos gêneros textuais. (ZABOROSKI, 2015, p. 586)

2.10 Vantagens pedagógica de limitar o estudo a um gênero textual

Zaboroski e Oliveira (2015, p. 585), neste contexto, destacam as vantagens em termos didáticos que os estudiosos em Didática de Línguas, Joaquim Dolz e Roxane Gagnon, verificam na limitação da prática pedagógica a um único gênero textual. Segundo os pesquisadores da Universidade de Genebra, o recorte orienta o ensino-aprendizagem: as restrições da situação, os planos textuais, as unidades linguísticas características, as unidades de sentido, entre outras. Assim, a elaboração de um modelo didático do gênero textual supõe a identificação das dimensões que podem gerar as atividades e as sequências de ensino. As definições destas dimensões de maneira clara facilitam as possibilidades de seu ensino. Os autores utilizam o conceito de “gênero textual” conforme definido pelo teórico da linguagem Mikhail Bakhtin.

De acordo com Bakhtin, os gêneros textuais cumprem funções em situações comunicativas, abrangendo um conjunto aberto e praticamente ilimitado de designações concretas determinadas pelo estilo, conteúdo temático e construção composicional. Sendo assim, o gênero textual pode se referir a uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, seja este falado ou escrito. (DOLZ & GAGNON, apud ZABOROSKI & OLIVEIRA, 2015, p. 571).

Concluem estes autores que o ensino formal em sala de aula por meio das atividades sistematizadas e das situações de instruções explícitas sobre a especificidade de cada gênero textual possibilita o desenvolvimento da consciência metatextual acerca

da estrutura do texto, organização de suas partes constituintes e suas convenções linguísticas. (ZABOROSKI, 2015, p. 571)

2.11 A opção pela poesia

O ensino da poesia permite por em prática o princípio dialético da pedagogia advogada por Paulo Freire (2000), pois segundo o teórico da literatura Alexandre Pilati, autor de um método próprio de ensino da poesia em sala de aula, a educação pode ser percebida como atividade de enfrentamento cotidiano às ideologias dominantes. A exemplo de Freire (2000), Pilati (2017) propõe uma concepção de educação que rejeita a ideia de passividade do educando. Para se contrapor à ideia atribuída à educação tradicional de considerar o “aluno” como “receptor” de conhecimento ideologicamente “neutro”, Pilati (2017) sugere atividades de estímulo à produção e criatividade dos educandos. Para ele, em sala de aula, cria-se mais que poemas ou fragmentos de poemas, mas constrói-se o sujeito social.

(...) não há educação literária verdadeira, coerente com um contexto de educação emancipadora, se ela não se basear em um princípio metodológico que estimule a atividade, a produção, a criatividade dos alunos. Não há ‘ensino’ de poesia possível sem o estímulo à produção ativa e criativa de leituras que dialeticamente envolvam o texto e o mundo que este mesmo texto interpreta esteticamente (PILATI, 2017, p. 49).

2.12 Exercícios de escrita

O primeiro exercício de produção textual de poesia selecionado como possível recurso didático para aprimoramento da escrita foi extraído do livro “Poesia na sala de aula”, do professor Alexandre Pilati, já citado neste trabalho. A metodologia empregada nomeia as atividades de “Laboratórios de Leituraescrita”, neologismo do qual se infere a convicção do autor em relação ao processo de aprendizagem da literatura.

A união em um termo de leitura, escrita e crítica sugere melhor a indissociabilidade dessas práticas no contexto do ensino de literatura. Isso quer dizer que não há aula de literatura possível sem que a leitura seja uma produção guiada pela disposição crítica e sistematizada pela escrita. (PILATI, 2017, p. 97).

O nome do primeiro laboratório é “Poema, Poeta, Poesia” e trata de ajudar o educando, enquanto futuro autor de textos poéticos, a tomar consciência de quais são os conceitos próprios de “poema, poeta e poesia” para cada um. Em termos de tempo total de sala de aula, são seis horas/aula, com três encontros presenciais de duas horas/aula, cada. Os recursos didáticos e materiais audiovisuais necessários para a realização da atividade são: “Datashow e notebook para a projeção de textos, poemas e atividades, lousa, plataforma Moodle (de ensino à distância)”. (PILATI, 2017, p. 97).

A metodologia inclui exposição do professor, debate em sala, produção textual em sala, produção textual indicada como tarefa de casa. A primeira aula do laboratório é das três aulas do primeiro “módulo” do programa que mais nos interessa e, por isso, descrevo a seguir. O objetivo é “discutir as definições e conceitos de poesia, poema e poeta”.

Para tanto dividem-se as atividades em cinco etapas distintas:

1. Leitura em conjunto e breve discussão a respeito do texto “O que se diz ao editor a propósito de poemas”, de João Cabral de Melo Neto. In: *A escola das facas. (1975-1980). Obra completa*. Rio de Janeiro: Nova Aguilar, 1994.
2. Reelaboração da definição de João Cabral de Melo Neto para “poema” a partir da leitura de “O que se diz ao editor a propósito de poemas”. Um parágrafo mínimo, de 10 linhas.
3. Apresentação comentada das “definições em estado de dicionário” (nota de rodapé: verbetes “poema, poesia, poeta” In: HOUAISS, Antonio e VILLAR, Mauro de Salles. *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetivo, 2009.
4. Discussão acerca das definições e tentativas de desenvolvimento de um conceito pessoal que envolva os três termos.
5. Indicação de tarefa para casa.

Como o próprio professor Pilati enuncia na sua introdução ao seu método de Laboratórios de Leituraescrita, a experiência que serviu de base para a sistematização desse método foi uma disciplina do curso superior de Letras da Universidade de Brasília, em 2016. No entanto, Pilati afirma que o roteiro de atividades proposto não deve ser tomado “como prescritivos”, mas como “descritivos”, de modo a não engessar

o educador em situação semelhante, o que é nosso caso, especialmente no que se refere ao público-alvo. (PILATI, 2017, p. 100)

O que nos interessa manter como atividade para educandos da faixa etária própria dos últimos anos do Ensino Fundamental é a estratégia didática da paráfrase. O texto de reelaboração que deverá ser entregue pelos educandos deverá articular as dimensões objetiva e subjetiva deles. É por meio desse recurso textual, classificado tecnicamente como “nomeação”, que o professor espera obter dos educandos as primeiras impressões pessoais dos educandos a respeito da “mensagem” do poema.

Nomear, portanto, segundo eu penso, é tentar recriar o gesto fundamental do poeta, que é um gesto de nomeação do mundo fundamentado em uma interpretação. Nomear é o modo pelo qual o poeta interpreta o mundo no poema, reestruturando-o segundo as leis que regularão o funcionamento dos sentidos do texto literário. (PILATI, 2017, p. 84).

Ao recriar o texto literário com suas próprias formulações, o educando estará colocando em prática habilidades atribuídas a quem superou o estágio do analfabetismo funcional, atingindo o primeiro nível de alfabetismo, o “elementar”. De acordo com o INAF, a pessoa detentora desse nível de conhecimento linguístico é capaz de selecionar “uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências” (INAF, 2016. p. 8). O termo “pequenas inferências” representa um ponto de contato entre os objetivos do professor Pilati, relacionados ao processo de ensino-aprendizagem de literatura, e o objetivo deste estudo, que privilegia a experiência com a poesia como forma de desenvolver habilidades de letramento linguístico, direta e inicialmente, mas também de letramento político.

O segundo exercício de escrita criativa baseado na produção de poesia faz parte de uma coleção de exercícios apresentados pelas professoras Ormezinda Maria Ribeiro (Aya) e Rosa Maria Olímpio no livro *Tecer textos: fios e desafios* (2015). A proposta do presente estudo dialoga com o método de aprimoramento da escrita do livro na medida em que ambos colocam o educando como protagonista do texto. A experiência acumulada ao longo de anos como professoras de leitura e redação permitiu traçar um diagnóstico crítico de como se ensina redação no sistema educacional do país.

A abordagem artificial do trabalho com a leitura e com a produção de texto nas aulas de português dificulta o entendimento dos alunos sobre a relação que há entre o

que se lê e se escrever na escola e fora dela, no mundo real. As autoras emprestam o conceito do papel de autor da linguista Eni Orlandi, segundo o qual à medida que um aluno assume seu papel de autor na construção de um texto (encomendado no ambiente escolar), trata-se de um sujeito a se inserir na cultura, no contexto histórico-social, diante do fato social da linguagem. (RIBEIRO & OLÍMPIO, 2015, p. 18-19).

A partir de três textos motivadores (Auto-Retrato, de Fernando Veríssimo Brandizzi; Retrato, de Cecília Meireles; e Auto-Retrato, de Juca Chaves), propõe-se que o educando redija um texto poético autobiográfico. O desafio é compor uma poesia de autorretrato, após trilhar um percurso por entre o universo das palavras, das leituras e das poesias “que compõem o tecido de nossas vidas”, conforme a analogia sugerida pelas autoras entre os termos “texto” e “tecido”. O exercício proporciona ao educando contato com os cinco tipos de consciência metalinguística: fonológica (fonema), metalexical (palavra), sintática (frase), pragmática (relação entre o sistema linguístico e o contexto no qual a linguagem – Expressão, Discurso – está inserida. (...) e a consciência metatextual (gênero textual e suas especificidades).

Ao buscar elaborar uma construção textual poética, o autor do texto depara-se com escolhas linguísticas de várias naturezas, relacionadas aos tipos de consciência metalinguística citada acima, o que favorece o desenvolvimento de uma “intimidade” com a língua portuguesa.

Também dialogam com as unidades constitutivas do texto os exercícios de criatividade literária propostos pelo teórico da literatura estadunidense Ezra Pound, no seu clássico livro *ABC da Literatura* (1970). Embora a obra tenha sido publicada originalmente em 1934, apenas foi traduzida no Brasil nos anos 1970, portanto muito antes do advento do termo “escrita criativa”, Pound – que também era poeta – buscou sistematizar os elementos formais que hierarquizam poemas e poetas, de acordo com uma escala estética específica. Enunciou seu conceito “literatura é linguagem carregada de significado (...) novidade que permanece novidade”, e procurou classificar poemas e poetas de acordo com o interesse que a obra dos artistas teve enquanto afirmação comunicativa. Pound estabeleceu parâmetros para a crítica de literatura assentado sobre o conceito do “potencial de concentração” de significados da arte. O autor sustenta que a qualidade da obra de arte se baseia na capacidade de condensar sentidos para o leitor.

(...) E o bom escritor escolhe as palavras pelo seu ‘significado’. Mas o significado não é algo tão definido ou predeterminado como o movimento do cavalo ou do peão num tabuleiro de xadrez. Ele surge com raízes, com associações, e depende de como e quando a palavra é comumente usada ou de quando ela tenha sido usada brilhante ou memoravelmente (POUND, 1970, p. 40).

Os mecanismos formais para se inculcar significado em palavras ocorrem por meio de três operações, basicamente, segundo Pound: fanopeia, melopeia e logopeia. Fanopeia corresponde à tentativa de lançar uma imagem visual na imaginação do leitor, enquanto melopeia significa a “saturação” de uma palavra com determinado som ou ritmo e o terceiro termo, logopeia, é a medida de beleza estética contida na combinação de forma e conteúdo de determinado verso ou palavra.

Nos seus “Testes e Exercícios de Composição”, como Pound os chama, busca-se a eficácia, a precisão e a vivacidade da descrição. Na primeira série de exercícios, Pound pretende eliminar palavras “demasiadas”, “que não funcionam; que não contribuem em nada para o significado OU que distraem do fator MAIS importante de do significado em favor de fatores de menor importância”.

1. Fazer com que os alunos troquem composições entre si e verifiquei quais e quantas palavras inúteis foram usadas – quantas palavras não transmitem nada de novo. 2. Quantas palavras obscurecem o significado. 3. Quantas palavras estão fora de seu lugar usual e se essa alteração torna o enunciado de algum modo mais interessante ou mais cheio de energia. 4. Se a sentença é ambígua; se ela realmente significa mais de uma coisa ou mais do que o escritor pretendia; se ela pode ser lida de modo a significar algo diferente. 5. Se há algo que está claro quando lido, mas que fica ambíguo quando falado. (POUND, 1970, p. 64).

O educando que atingir o objetivo da segunda série permitirá ao leitor de seu texto identificar o objeto ou a pessoa de que trata.

1. Que o aluno faça a descrição de uma árvore. 2. De uma árvore sem fazer menção ao seu nome (lariço, pinheiro, etc.) e de tal forma que o leitor não a confunda com a descrição de uma outra espécie de árvore. 3. Experimentar com algum objeto qualquer da sala de aulas. 4. Descrever a luz e a sombra sobre o relógio ou algum outro objeto da classe. 5. Se isso não ocasionar alguma perturbação da paz, o aluno poderá fazer descrições de seus colegas. O autor sugere que o aluno não procure descrever o professor, pois a descrição pode se tornar um veículo de emoções, sujeitando-se a regras de composição mais

complicadas do que as que a classe está, por ora, preparada para enfrentar. (POUND, 1970, p. 64).

3. Considerações Finais

A presente pesquisa partiu dos dados do INAF (2016) e teve como foco o grupo de estudantes que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental, do sexto ao nono ano de estudo, o qual apontou que um em cada três estudantes nessa faixa de escolarização é classificado como analfabeto funcional. Porém, uma relevante evidência científica do estudo do INAF foi a indicação de que a escolaridade aumenta o percentual de alfabetismo funcional, ou seja, o fato de esse índice cair entre os estudantes do Ensino Médio sugere que a escolaridade tende a reduzir o número de analfabetos funcionais.

Uma pergunta norteou o problema da pesquisa: que estratégias de ensino-aprendizagem em sala de aula promoveriam um suporte para a diminuição do percentual de analfabetos funcionais entre estudantes que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental?

O objetivo geral foi apresentar um embasamento teórico para subsidiar a elaboração de exercícios de escrita criativa para que professores e alunos (respectivamente, educadores e educandos, na nomenclatura de Paulo Freire, filósofo cuja obra perpassa esta pesquisa na sua integralidade) possam aproveitar em atividades de experimentação e aprimoramento da linguagem. Para tanto, foi realizada uma revisão bibliográfica de obras de pesquisadores que propõem exercícios de escrita criativa para estudantes em níveis diferentes de escolarização, bem como a análise de exercícios de escrita que identificam estratégias pedagógicas que permitam aos educandos familiarizar-se com os elementos da linguagem e apropriar-se das unidades constitutivas do texto.

Discutiu-se a importância da produção de narrativas como prática de aprimoramento da produção textual, mesmo apontando a falta de programa de atividades para professores e a necessidade de um programa de intervenção aos alunos para melhorar o texto produzido, com o destaque para a importância da alfabetização, segundo Paulo Freire. Para familiarizar educandos com os elementos da linguagem indicou-se a metalinguística, segundos estudos da psicologia da linguagem.

Como resultado, verificou-se que a estratégia de adoção de exercícios de escrita criativa de poesia, pelos educadores da disciplina de Língua Portuguesa para educandos que frequentam os anos finais do Ensino Fundamental, mostrou-se eficaz, pois permite ao educando recriar o texto literário com suas próprias formulações. Assim, o educando coloca em prática habilidades atribuídas a quem atingiu o primeiro estágio acima do analfabetismo funcional, classificado como “elementar”, de acordo com a terminologia do INAF (2016):

Elementar:

- Seleciona uma ou mais unidades de informação, observando certas condições, em textos diversos de extensão média realizando pequenas inferências; ... (INAF, 2016. p. 8)

Esta é uma contribuição ao debate sobre estratégias e ferramentas de ensino-aprendizagem destinadas a estimular a produção textual dos educandos, bem como oferecer aos educadores de Língua Portuguesa, que atuam nas turmas do Ciclo II do Ensino Fundamental, elementos teóricos para atividades que visem a melhoria da qualidade e da efetividade das experiências de produção textual em sala de aula, com a utilização de técnicas de escrita criativa de poesia, destinadas ao aprimoramento das competências linguísticas dos educandos, no que se refere especificamente às habilidades ligadas à escrita.

4. Referências

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011. In: PILATI, 2017.

BARRERA, Sylvia Domingos. Papel facilitador das habilidades metalinguísticas na aprendizagem da linguagem escrita. In. MALUF, Maria Regina (org.). *Metalinguagem e aquisição da escrita: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização*. São Paulo, Casa do Psicólogo®, 2003. Disponível em https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=lang_pt&id=V2SzfZp8bdkC&oi=fnd&pg=PA65&dq=Metalingu%C3%ADstica+%&ots=xY3zahxXju&sig=QyPrPVJ5hBXjD5eaGdB9DBrWR6A#v=onepage&q=Metalingu%C3%ADstica&f=false. Acessos em: 8 mar. 2018.

BARRERA, Sylvia Domingos; SANTOS, Maria José dos. Produção escrita de narrativas: influência de condições de solicitação. *Educ. rev.* Curitiba, n. 62, p. 69-85, dez. 2016. Disponível em:

<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000400069&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 28 nov. 2017.

BRASIL. MEC. Plano Nacional de Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 8 mar 2018.

BRASIL. INEP. Censo Escolar 2016: notas Estatísticas. Ministério da Educação. Brasília, 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>. Acesso em: 8 mar 2018.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane. *El género textual, una herramienta didáctica para desarrollar el lenguaje oral y escrito*. (Traduzido por Verónica Sánchez). Lenguaje. 2010; 38(2):497-527. In. ZABOROSKI e OLIVEIRA, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP. Paz e Terra, Coleção Leitura, 1996.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra] São Paulo, SP. Cortez & Moraes, 1979.

GOMBERT, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester: Wheatsheaf. In: SPINILLO e SIMÕES, 2003.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. AÇÃO EDUCATIVA. Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. 2016. Disponível em: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf. Acesso em: 21 nov. 2017.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2008; In: PILATI, 2017.

PILATI, Alexandre. *Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino*. Campinas, SP. Pontes Editores, 2017.

POUND, Ezra. *ABC da literatura*. Traduzido por Augusto de Campos, José Paulo Paes. São Paulo, SP. Cultrix. Ed. 6, 7, 8, 9. (1ª ed. 1934; 1ª ed. no Brasil: 1970).

RIBEIRO, Ormezinda Maria & OLÍMPIO, Rosa Maria. *Tecer textos: fios e desafios*. Coleção: Linguagem & Sociedade Vol. 12. Campinas, SP. Pontes Editores. 2015.

SPINILLO, Alina Galvão & SIMÕES, Patrícia Uchôa. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 537-546, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300012&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 13 mar 2018.

ZABOROSKI, Ana Paula & OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de. Produções de narrativas escritas: uma revisão da literatura com foco para a prática pedagógica. *Distúrbios da Comunicação*, [S.l.], v. 27, n. 3, set. 2015. ISSN 2176-2724. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/20866/17731>>. Acesso em: 28 nov. 2017.