

PRODUZIR POESIA E APRIMORAR A ESCRITA: Contribuições teóricas para a prática do educador em sala de aula¹

Manuel Carlos Montenegro²

Ormezinda Maria Ribeiro³

RESUMO

Este artigo apresenta uma base teórica para o educador em sala de aula disposto a usar a poesia e a escrita criativa como estratégia pedagógica para reduzir o analfabetismo funcional no Ensino Fundamental, especialmente entre educandos com idade entre 10 e 13 anos. O conceito de analfabetismo funcional se relaciona ao grau de domínio da língua materna com vistas à inserção no mercado de trabalho (INAF, 2016). Nessa perspectiva, ser um alfabetizado funcional significa ter a capacidade de saber não apenas decifrar os sons representados graficamente no código do alfabeto, mas usar a língua conforme as diferentes necessidades de uso que a vida social apresentar. À medida que o conceito se aproxima, nesse particular, do objetivo do método de alfabetização de Paulo Freire (1979). O trabalho confirmou que a estratégia de estimular a produção escrita entre educandos no ambiente escolar permite o desenvolvimento da habilidade da escrita combinado à transformação do educando em sujeito social, o que contribui para atingir o propósito da Pedagogia da Autonomia e para superar o analfabetismo funcional.

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

WRITING POETRY AND ENHANCING WRITING SKILLS: theoretical contributions for the teacher's practice in the classroom

ABSTRACT

This article presents a theoretical basis for the teacher who is willing to use poetry and creative writing as a pedagogic practice to reduce functional analphabetism among Middle School-level-students, specially those between 10 and 13. The concept of functional analphabetism has to do with the mastery of the native language in order to enter the job market (INAF, 2016). From this perspective, being a functional analphabet means having the capacity of knowing not only how to decipher the graphic representations of the alphabet, but using the language according to the different necessities of social life. As the concept draws on Paulo Freire's alphabetization method (1979). The work proves that the practice of stimulating creative writing activities among students in the school environment allows for the development of writing skills combined with the process of students becoming subjects, which contributes to reaching the purpose of Freire's Pedagogy of Autonomy and overcoming functional analphabetism.

Keywords: functional analphabetism; creative writing; poetry; pedagogic practice.

1. Introdução

¹ Artigo elaborado a partir da apresentação de comunicação sob o mesmo título no XXI Congresso Internacional de Humanidades, na Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, em outubro de 2018.

² Mestrando em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília. E-mail: montenegro.unb@gmail.com;

³ Doutora em Linguística e em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual Paulista- UNESP; Professora Associada da Universidade de Brasília; Coordenadora do Curso de Letras Português e Orientadora nos Programas de Pós-Graduação em Linguística - PPGL e de Pós-Graduação em Educação-Modalidade Profissional-PPGE-MP da UnB. E-mail: aya.ribeiro@yahoo.com.br

No Brasil um alto índice do analfabetismo funcional persistia 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 analfabeta funcional. 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?

Esse o problema norteou este estudo, o qual, com base em pesquisas já realizadas, propõe como uma estratégia de ensino/aprendizagem 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 a base teórica que subsidia a proposta 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 foi escolhido para também favorecer o desenvolvimento do conceito de sujeito nos atores – educadores e educandos –, de acordo com os preceitos da Pedagogia da Autonomia de Paulo Freire (1996), que destaca a centralidade da interação entre educando e educador como potencialmente transformadora da consciência dos dois principais atores sociais da escola. O espaço e o tempo da escola

são capazes de produzir cidadãos sujeitos de seus destinos, conforme está proposto em *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996).

A metodologia foi a revisão bibliográfica de obras de pesquisadores que propõem exercícios de escrita criativa para estudantes em níveis diferentes de escolarização, como: *Pedagogia da Autonomia*, de Paulo Freire (1996); *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).

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. Na sequência discute-se a importância da produção de narrativas como prática de aprimoramento da produção textual; o conceito da Alfabetização, segundo Paulo Freire, e a Metalinguística, para familiarizar educandos com os elementos da linguagem, e, então, faz-se as considerações finais.

Trata-se de uma contribuição ao debate sobre estratégias e ferramentas de ensino/aprendizagem para estimular a produção textual dos educandos, e oferecer aos educadores de Língua Portuguesa, que atuam nas turmas do Ciclo II do Ensino Fundamental, elementos teóricos às atividades para melhorar a qualidade e a efetividade da produção de textos, com as técnicas da escrita criativa para o aprimoramento das competências linguísticas e as habilidades ligadas à escrita dos educandos.

2. Desenvolvimento Teórico

2.1 Definição de analfabetismo funcional

O analfabetismo funcional, segundo o INAF, é apresentado 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. (...) 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)

A Amostra do INAF é composta pela 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).

2.2 Escola como oportunidade de intervenção no tempo e no espaço

Diante das evidências da disseminação do analfabetismo funcional na população brasileira, elegeu-se a escola pública como lugar social de intervenção. A escolha de mobilizar a população que ocupa os bancos escolares se deve primeiramente 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 Censo Escolar de 2016 (INEP, 2016). 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 brasileiros que tenham tido entre um e nove anos de educação formal ainda não pode ser considerada alfabetizada funcionalmente (INAF, 2016). “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).

Definido o escopo do estudo, apresenta-se os princípios que concatenam as ideias e práticas propostas desse ponto em diante. Paulo Freire (1996) situa a educação como prática social em um quadro maior, o mesmo que abriga sua visão de mundo, segundo a qual educar e aprender são duas atividades que definem a humanidade. A faculdade humana de aprender distingue nossa espécie das demais criaturas do planeta, por se tratar, segundo Freire (1996), 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”. 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, 1996, p. 76). A definição freiriana de educação se modula, portanto, não apenas pela postura política, mas pelo pressuposto filosófico de que a história é permanentemente modificável. Agentes da 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, 1996, p. 77).

2.3 Alfabetização, segundo Paulo Freire

Na obra *Conscientização*, Freire (1979) apresenta a metodologia de alfabetização, 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 Freire (1979), 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.

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, a alfabetização freiriana objetiva mais que simplesmente tornar o educando capaz de decodificar o conjunto de sinais gráficos do alfabeto. Freire pretende mais: 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 (Mészáros apud Pilati, 2017, p. 83). Pilati (2017) 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 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 – o Ciclo II do Ensino Fundamental. A opção por esta faixa escolar deveu-se à experiência acumulada deste pesquisador, ao longo de 30 horas de observação em sala de aula em turmas de sexto e sétimo anos de uma escola pública de Brasília, requisito cumprido em 2017, para obtenção do grau de Licenciatura em Língua Portuguesa e Respectiva Literatura pela Universidade de Brasília. E se justifica pela intenção de contribuir para a ação pedagógica voltada à proficiência dos falantes que concluíram os últimos anos do ensino fundamental. (INAF, 2016). O fato de 53% dos alunos do ensino fundamental terem conhecimentos da língua classificados como “elementares” é relevante na medida em que a escala do analfabetismo funcional atribui esse termo 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 Produção de narrativas como prática pedagógica

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).

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, processo otimizado no uso dos gêneros textuais como recurso pedagógico.

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. (Barrera & Santos, 2016, p. 82)

2.7 Gênero textual

Pesquisadores da Didática de Línguas, Joaquim Dolz-Mestre e Roxane Gagnon (2015) propõem o uso do gênero textual (ou discursivo) como recurso didático para orientar o ensino de línguas, uma vez que seríamos todos expostos a um acervo “pré-existente” de textos, que são organizados em gêneros. O processo de organização é pela “ancoragem social” e pela “natureza comunicacional” do discurso, como também pelas “regularidades composicionais” e “características formais dos textos produzidos”. Os gêneros textuais são caracterizados pelos enunciados que o compõem. Enunciados são, de acordo com Mikhail Bakhtin, formas de linguagem produzidas nas diferentes esferas comunicativas que materializam a língua, cuja estrutura é composta por conteúdo temático, estilo e construção composicional (apud Dolz-Mestre e Gagnon, 2015, p. 32). A estabilidade dos elementos de um conjunto de enunciados o definirá como integrante ou não de determinado gênero textual.

O que torna o conceito de gênero textual um instrumental eficiente para o ensino de línguas, segundo Dolz-Mestre e Gagnon (2015), é o dialogismo que os gêneros

proporcionam às trocas de linguagem. Além disso, a orientação centrada no interlocutor dos enunciados lhes garante potencial comunicativo, sobretudo devido às referências comuns aos interlocutores que facilitarão um processo tão didático quanto dialógico.

Essa posição pressupõe que o objeto do enunciado ou do discurso se funda em representações que se supõem serem compartilhadas, permitindo um ajustamento dos sistemas de referência do locutor e do destinatário (Canvat, 1999). Assim, os gêneros seriam as ferramentas que instituem a possibilidade da comunicação (Schneuwly, 1994). (Dolz-Mestre e Gagnon, 2015, p. 34)

A opção pedagógica pelo uso dos gêneros no ensino da língua apresenta, segundo Dolz-Mestre e Gagnon (2015), algumas vantagens. A primeira delas é a possibilidade de se agrupar em torno de um mesmo gênero textual todos os conteúdos a serem ensinados. Outra é que todo gênero está ligado a uma prática social, pois é produzido dentro de uma esfera comunicativa. Adotar um gênero específico permite avaliar a pertinência da atividade didática proposta, assim como a “adaptação e a eficácia comunicativa dos textos” perante os educandos (Dolz-Mestre e Gagnon, 2015, p. 38). Uma terceira vantagem é o uso, por meio do gênero textual, de representações genéricas – relato de acidente, por exemplo – o que “facilita o ‘sentido’ das aprendizagens”, que promove identificação imediata entre interlocutores e o gênero.

2.8 A criatividade e a poesia como contrapontos à ideologia dominante

O ensino da poesia permite a prática do princípio dialético da pedagogia de Freire (1996), 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 enfrentamento cotidiano às ideologias dominantes, contrário à ideia de passividade do educando. Ao se contrapor à ideia atribuída à educação tradicional que considera o “aluno” como “receptor” de conhecimento ideologicamente “neutro”, Pilati (2017) sugere atividades de estímulo à produção e criatividade dos educandos, pois, em sala de aula, cria-se mais que poemas ou fragmentos de poemas, e 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).

2.9 Exercícios de escrita

2.9.1 Leituraescrita

O primeiro exercício de produção textual de poesia selecionado como recurso didático para aprimoramento da escrita foi extraído do livro “Poesia na sala de aula”, de Alexandre Pilati. A metodologia empregada é denominada “Laboratórios de Leituraescrita”, neologismo do qual se infere a convicção do autor em relação ao caráter integral do 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. 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, descreve-se 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, Antônio 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. (Pilati, 2017, p. 97).

A experiência que lastreou o método foi uma disciplina de graduação de Letras da Universidade de Brasília, em 2016. No entanto, as atividades propostas não devem ser tomadas “como prescritivas”, mas como “descritivas”, para não engessar o educador que lide com outro público-alvo. (PILATI, 2017, p. 100). O que interessa aqui é manter como atividade para educandos da faixa etária adotada a estratégia didática da paráfrase. O texto de reelaboração que deve ser entregue pelos educandos necessita articular as dimensões objetiva e subjetiva deles. Por meio desse recurso textual,

classificado tecnicamente como “nomeação”, o educador obtém 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 pratica habilidades atribuídas ao estágio do analfabetismo funcional, e atinge o primeiro nível de alfabetismo, o “elementar”, 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). Ao desenvolver a habilidade de fazer “pequenas inferências” textuais, o educando desenvolve seu letramento linguístico, direta e inicialmente, e também um letramento político, conforme proposto por Freire (1979).

2.9. 2 *Autoria*

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). Este estudo dialoga com o método das autoras ao colocar o educando como protagonista do texto. A experiência acumulada como professoras de leitura e redação permitiu às autoras traçar um diagnóstico crítico do ensino artificial da redação na escola brasileira, que dificulta o entendimento dos alunos da relação entre o que se lê e o que escreve na escola e fora dela, no “mundo real”. As autoras emprestam o conceito do papel de autor da linguista Eni Orlandi, segundo a qual à medida em 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 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 citados acima, o que favorece o desenvolvimento de uma “intimidade” com a língua portuguesa.

2.9.3 Concentração da forma poética

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), publicada em 1934, e traduzida no Brasil nos anos 1970. Pound – que também era poeta – sistematizou 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 classificou poemas e poetas de acordo com o interesse que a obra dos artistas teve enquanto afirmação comunicativa. Ele estabeleceu parâmetros para a crítica de literatura assentado no conceito do “potencial de concentração” de significados da arte. Sustentou 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, segundo Pound: fanopeia, melopeia e logopeia. Fanopeia é a tentativa de lançar uma imagem visual na imaginação do leitor; melopeia significa a “saturação” de uma palavra com determinado som ou ritmo; e logopeia, é a medida de beleza estética na combinação de forma e conteúdo de determinado verso ou palavra.

Pound, nos seus “Testes e Exercícios de Composição”, busca a eficácia, a precisão e a vivacidade da descrição. Na primeira série de exercícios, ele elimina palavras “demasiadas”, “que não funcionam; que não contribuem em nada para o significado OU que distraem do fator MAIS importante 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

Este estudo partiu do diagnóstico do INAF (2016), segundo o qual um em cada três pessoas com escolarização de nível fundamental é classificada como analfabeto funcional. O problema da pesquisa foi: 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 alcançado ao apresentar um embasamento teórico para subsidiar a elaboração de exercícios de escrita criativa para que educadores e educandos possam aproveitar em atividades de experimentação e aprimoramento da linguagem. Ao realizar 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 produção de narrativas e fragmentos poéticos como prática de aprimoramento da produção textual, o conceito de autoria para a apreensão de conteúdos metalinguísticos necessários à alfabetização, segundo os 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, e

praticar as habilidades do primeiro estágio acima do analfabetismo funcional, classificado como “elementar”, de acordo com a terminologia do INAF (2016).

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 à 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, quanto às habilidades ligadas à escrita.

4. Referências

- Barrera, S. D. 2003. 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. Recuperado de 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.
- Barrera, S. D.; Santos, M. J. dos. 2016. Produção escrita de narrativas: influência de condições de solicitação. *Educ. rev.* Curitiba, n. 62, pp. 69-85, dez.. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602016000400069&lng=pt&nrm=iso>.
- Brasil. MEC. 2014. Plano Nacional de Educação. Lei 13.005, de 25 de junho. Recuperado de: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm.
- Brasil. MEC. INEP. Censo Escolar 2016: notas Estatísticas. Ministério da Educação. Brasília, 2016. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/docman/fevereiro-2017-pdf/59931-app-censo-escolar-da-educacao-basica-2016-pdf-1/file>.
- Dolz-Mestre, J. & Gagnon, R.. 2015. O gênero de texto, uma ferramenta didática para desenvolver a linguagem oral e escrita. Recuperado de: <https://archive-ouverte.unige.ch/unige:76725/ATTACHMENT01>
- Freire, P. 1996. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo, SP. Paz e Terra.
- Freire, P. 1996. *Conscientização: teoria e prática da libertação, uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 1979. [tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra] São Paulo, SP. Cortez & Moraes.
- Gombert, J. E. (1992). *Metalinguistic development*. Harvester: Wheatsheaf. In: Spinillo e Simões, 2003.

- Instituto Paulo Montenegro. Ação educativa. 2016. Estudo especial sobre alfabetismo e mundo do trabalho. INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional. 2016. Recuperado de: http://acaoeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/09/INAFEstudosEspeciais_2016_Letramento_e_Mundo_do_Trabalho.pdf
- Pilati, A. 2017. *Poesia na sala de aula: subsídios para pensar o lugar e a função da literatura em ambientes de ensino*. Campinas, SP. Pontes.
- Pound, Ezra. 1970. *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, O. M. & Olímpio, R. M. 2015. *Tecer textos: fios e desafios*. Coleção: Linguagem & Sociedade Vol. 12. Campinas, SP. Pontes.
- Spinillo, A. G. & Simões, P. U. 2003. O desenvolvimento da consciência metatextual em crianças: questões conceituais, metodológicas e resultados de pesquisas. *Psicol. Reflex. Crit.*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, pp. 537-546. Recuperado de: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722003000300012&lng=en&nrm=iso>.
- Zaboroski, A. P & Oliveira, J. P. 2017. 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. Recuperado de: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/dic/article/view/20866/17731>>