

# PROPOSTA DE PRODUÇÃO DE POEMAS NA AULA DE LÍNGUA PORTUGUESA: A RELAÇÃO ENTRE AS ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS E OS MANUSCRITOS ESCOLARES

POEM WRITING PROPOSAL IN PORTUGUESE LANGUAGE CLASS: THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHING DIDACTICS ORIENTATIONS AND SCHOOL MANUSCRIPTS

PROPUESTA DE PRODUCCIÓN DE POEMAS EN CLASE DE LENGUA PORTUGUESA: LA RELACIÓN ENTRE LAS ORIENTACIONES DIDÁCTICAS Y LOS MANUSCRITOS ESCOLARES

Eliene Estácio Santos<sup>1</sup>

**Resumo:** Este trabalho discute a proposta de produção de poemas, o modo de efetivação em sala de aula e os manuscritos e tem como objetivo refletir a respeito das orientações didáticas de ensino e de seus efeitos sobre a escrita dos alunos. A proposta de “escrever um poema sobre os índios com título, duas estrofes e oito versos” foi realizada numa turma do 5º ano do Ensino Fundamental. Para a análise dessa proposta de produção, utilizou-se a consigna escrita e a transcrição da consigna oral. A orientação didática adotada na efetivação dessa proposta considerou a temática estudada sobre os índios em História e os poemas lidos nas aulas de Língua Portuguesa. Do total de 18 manuscritos produzidos, 15 foram escritos em versos e estrofes e três em prosa. Constatou-se nesses manuscritos a predominância de textos narrativos sobre os índios (onde habitam, como vivem e quando é comemorado o seu dia), sem marcas linguístico-discursivas que evidenciem características específicas da linguagem escrita de textos literários. Esse interesse temático sobre os índios na escrita de poemas desconsidera as formas de “agir, pensar e falar” (JAUBERT; RIBIÈRE; BERNIÉ, 2003) próprias do contexto da “comunidade discursiva” (BERNIÉ, 2002) de referência, a Língua Portuguesa, o que inviabiliza a construção de efeitos poéticos nos textos produzidos pelos alunos.

**Palavras-chave:** Proposta de produção; orientações didáticas; efetivação.

**Abstract:** This paper discusses the proposal for writing a poem, its classroom application effectiveness in the and the students' manuscripts, which aims to reflect on the didactics teaching orientations and their effects on the students' writing skills. The proposal focuses on “writing” a poem about the indigenous with a title, two strophes and eight verses” was implemented in a 5th grade elementary school class. To analyze these productions, we used the written statement and the oral statement transcription. The didactic orientation adopted during the proposal focused on the Indigenous in History and the poems read in Portuguese classes. 15 of 18 manuscripts produced were written in verse and strophes, and three in prose. We verified the prevalence of narrative texts in these manuscripts about the (where and how they live, and when their official day is celebrated). There is a lack of linguistic-discursive marks that show specific characteristics of the written language of literary? texts. This thematic interest on Indigenous in the poems writing process disregards the ways of “acting, thinking and speaking” (JAUBERT; RIBIÈRE; BERNIÉ, 2003). Those characteristics are inherent in the “discursive community” context (BERNIÉ, 2002) of reference in the Portuguese, which makes the poetic effects unfeasible development process in the written texts by the students.

**Keywords:** Production proposal; didactics orientations; effectiveness.

---

<sup>1</sup> Secretaria de Educação de Alagoas.

**Resumen:** Este trabajo discute la propuesta de producción de poemas, su modo de realización en clase y los manuscritos de los alumnos, que tiene como objetivo reflejar sobre las orientaciones didácticas de enseñanza y sus efectos sobre la escritura de los estudiantes. La propuesta “escribir un poema sobre los indígenas con título, dos estrofas y ocho versos” fue realizada en una clase del 5º año de la secundaria. Para el análisis de esta propuesta de producción, utilizamos la consigna escrita y la transcripción de la consigna oral. La orientación didáctica adoptada en la realización de esa propuesta ha considerado el tema estudiado sobre los indígenas en la clase de Historia y los poemas leídos en las clases de Lengua Portuguesa. Del total de 18 manuscritos producidos, 15 fueron escritos en versos y estrofas y tres en prosa. Verificamos en estos manuscritos la predominancia de textos narrativos acerca de los indígenas (en donde habitan, como viven y cuando se celebra su día), sin marcas lingüístico-discursivas que evidencian características específicas del lenguaje escrito de textos literarios. Este interés temático sobre los indígenas en la escritura de poemas ignora las maneras de “actuar, pensar y hablar” (JAUBERT; RIBIÈRE; BERNIÉ, 2003) propias del contexto de la “comunidad discursiva” (BERNIÉ, 2002) de referencia, la Lengua Portuguesa, lo que lo que hace inviable la construcción de efectos poéticos en los textos producidos por los estudiantes.

**Palabras clave:** Propuesta de producción; orientaciones didácticas; realización.

### Comunidade discursiva

Um estudo denominado “didática comparada” (BERNIÉ, 2002) discute os objetos das disciplinas e suas formas de interação no processo de ensino e aprendizagem da língua materna. Esse projeto comparativo das didáticas disciplinares mostra a importância da linguagem na construção de conhecimentos de suas respectivas disciplinas. A partir desse projeto, Bernié (2002) define “comunidade discursiva” como práticas de linguagem relacionadas à disciplina de atuação ao tomar como base as práticas sociais de referências. Esse conceito de comunidade discursiva defende que as formas da “reconstrução de saberes no contexto escolar depende das comunidades humanas de referência e dos seus modos de agir-pensar-falar<sup>2</sup>” (JAUBERT; RIBIÈRE; BERNIÉ, 2003, p. 52). Esses autores partem do princípio de que uma comunidade discursiva se constitui sempre de uma prática social de informações e de bens materiais, o que de um ponto de vista discursivo e linguístico a torna específica e acaba interferindo na maneira de “agir-pensar-falar” dos seus usuários.

Em relação aos aspectos cognitivos, Bernié (2002) afirma que “a noção de comunidade discursiva designa o quadro onde a elaboração, a circulação desses valores, desse *ethos*, é o que dá sentido às práticas materiais que os fundamentam e aos gêneros discursivos que lhe dão sua substância<sup>3</sup>” (BERNIÉ, 2002, p. 78). Dessa forma, as disciplinas contemplam objetos diferentes e um tipo de linguagem pertinente aos gêneros textuais de sua comunidade científica. Um texto que se ajusta socialmente a uma determinada disciplina, um poema, por exemplo, torna-se diferente quando passa a fazer parte de outra comunidade discursiva porque escrever implica assumir uma maneira de “agir-pensar-falar” (JAUBERT; RIBIÈRE; BERNIÉ, 2003) própria de sua comunidade científica. À vista disso, a produção de poemass em Língua Portuguesa exige uma linguagem escrita que será diferente em outra disciplina.

<sup>2</sup> “Re-construction, en contexte scolaire, de savoirs dépendant des communautés humaines de référence et de leurs modos d’agir-penser-parler”.

<sup>3</sup> “La notion de communauté discursive désigne le cadre où l’élaboration, la circulation de ces valeurs, de cet *ethos*, est ce qui donne sens aux pratiques matérielles qui en sont le fondement et aux genres discursifs qui leur donnent leur substance”.

Segundo Bernié (2002), “a concepção de linguagem e sua função nas aprendizagens não é a mesma no francês, na matemática, na ciência da vida e da terra, na história-geografia etc.”<sup>4</sup> (BERNIÉ, 2002, p. 78). Nesse sentido, a aprendizagem da linguagem escrita nas disciplinas resultaria de um trabalho sistemático e particular feito ao longo de um período em cada uma delas. Dito isso, constatamos a importância da definição dos conteúdos de ensino e tratamento didático específicos para a efetivação das propostas de produção de textos em suas respectivas disciplinas.

A interação entre os sujeitos didáticos, professor e aluno, e os conteúdos de apropriação da linguagem escrita permite ao aluno escrever, ler o que foi escrito e revisar o texto de acordo com a dinâmica da disciplina de atuação. A escola, enquanto espaço de construção de conhecimento, caracteriza-se como comunidade discursiva por se constituir de condições didáticas específicas. Assim, os saberes de uma disciplina tornam-se objetos diferentes de sua base de produção por fazerem parte de outra comunidade discursiva, a esfera escolar. Ao distinguir o gênero textual trabalhado na escola do seu espaço de referência, Schneuwly e Dolz (2004, p. 81) afirmam que “o gênero funciona num outro lugar social, diferente daquele em que foi originado; ele sofre, forçosamente, uma transformação”. Nesse processo de adequação do gênero textual, adota-se uma didática pertinente à linguagem de cada uma das disciplinas escolares. Para os autores Schneuwly e Dolz (2004, p. 76), “há um *desdobramento* que se opera em que o gênero não é mais instrumento de comunicação somente, mas é, ao mesmo tempo, objeto de ensino-aprendizagem”. Isso exige reflexão sobre o tratamento didático adotado na elaboração e efetivação das propostas de atividades em torno dos gêneros textuais estudados.

Tomando como base o conceito de comunidade discursiva, tratamento da linguagem relacionado à disciplina de atuação, salientamos a necessidade de se considerar também a especificidade dos eixos leitura, produção de texto escrito, produção de texto oral e análise linguística no ensino da Língua Portuguesa na escola. Apesar da relação que mantém com os outros eixos, a produção de texto exige procedimentos didáticos específicos de escrita para que os alunos aprendam efetivamente como escrever textos.

Este artigo se inscreve numa reflexão sobre as orientações didáticas adotadas para a efetivação da proposta de produção de poemas e seus efeitos sobre a formação dos escreventes. Neste trabalho, pressupomos que o tratamento didático utilizado para o ensino da escrita influencia o modo como os alunos planejam, escrevem e revisam seus textos. Nesse sentido, defendemos para esse gênero textual um tratamento didático que contemple os interesses da disciplina de Língua Portuguesa.

### **Produção de texto e ensino**

O equívoco de o ensino da escrita na escola ser de responsabilidade exclusiva de Língua Portuguesa (ela mesma parece não cumprir com a função de ensinar a escrever) e a ausência de uma didática de escrita específica resultam numa inadequação para a produção de texto em Língua Portuguesa e nas demais disciplinas do currículo escolar. Os Parâmetros Curriculares Nacionais/PCN (BRASIL, 2001) afirmam que “nas aulas de Língua Portuguesa, não se ensina a trabalhar com textos expositivos como os das áreas de História, Geografia e Ciências Naturais; e nessas aulas também não, pois considera-se que trabalhar com textos é uma atividade específica da área de Língua Portuguesa” (BRASIL, 2001, p. 30). Em função disso, “o aluno não se torna capaz de utilizar textos cuja finalidade seja compreender um conceito, apresentar uma informação nova, descrever um problema, comparar diferentes pontos de vista, argumentar a favor ou contra uma determinada hipótese ou teoria” (BRASIL, 2001, p. 30-31). Por conseguinte, um trabalho que não

---

<sup>4</sup> “La conception du langage et de son rôle dans les apprentissages n'est pas la même en français, en mathématiques, en sciences de la vie et de la terre, en histoire-géographie, etc”.

valorize esses aspectos compromete a aprendizagem do aluno: saber escrever de acordo com a linguagem escrita e a finalidade que cabe a cada uma das disciplinas estudadas.

Em relação à imersão dos alunos nas práticas sociais de escrita das diferentes disciplinas, os PCN afirmam que “todas as disciplinas têm a responsabilidade de ensinar a utilizar os textos de que fazem uso, mas é a de Língua Portuguesa que deve tomar para si o papel de fazê-lo de modo mais sistemático” (BRASIL, 2001, p. 31). Tais parâmetros defendem ainda que é função da escola planejar situações didáticas para ensinar o aluno a produzir e interpretar textos nas disciplinas que fazem parte do currículo escolar. Os autores Dolz, Gagnon e Decândio (2010, p. 16), ao comentar sobre o “caráter transversal da escrita” como aspecto a ser considerado na aprendizagem das disciplinas, afirmam que “todas elas precisam da produção escrita; integrando-a, todas podem contribuir de um modo ou de outro, para seu desenvolvimento. Cada uma delas implica uma relação específica com a escrita – descobrir como entrar nos textos de cada disciplina e como interagir com eles”. Assumir uma prática escolar que potencialize a atividade de escrita numa dada disciplina significa o ajustamento do tratamento didático de ensino pelo professor ao modo como os alunos aprendem nesse processo de construção de significações em torno do que escrevem. As situações de ensino e aprendizagem da linguagem escrita têm importância quando se permite ao aluno “pensar para aprender” (CHABANNE; BUCHETON, 2008) a escrever. Uma prática de escrita reflexiva significa mudança de ensino e aprendizagem sobre o objeto estudado: a adequação didática da “tarefa<sup>5</sup>” elaborada pelo professor à “atividade” de escrita enquanto espaço de diálogo entre professor e alunos e alunos e escrita, uma forma de observar se a proposta de produção e o modo de efetivação contribuem para avanços na aprendizagem da linguagem escrita dos escreventes.

Para a compreensão desse conceito de comunidade discursiva, com ênfase na particularidade da linguagem escrita, apresentaremos a proposta escrita de poemas e a forma de encaminhamento dada pela professora na aula de Língua Portuguesa.

### **Apresentação do objeto de estudo**

A proposta de produção de poemas faz parte do *Corpus*<sup>6</sup> “Práticas de Textualização 5º Ano”, constituída de 24 propostas de escrita efetivadas em quatro turmas do 5º ano do Ensino Fundamental de quatro escolas públicas de Maceió-AL durante o primeiro semestre de 2013. Para a análise dessa prática, utilizamos o vídeo para a transcrição da consigna oral e a observação sobre o modo de efetivação da proposta de produção. Os manuscritos escolares<sup>7</sup> foram utilizados para estabelecer relação entre o que se pede para os alunos fazerem e o modo como respondem às orientações didáticas.

A proposta de escrever individualmente poemas sobre os índios, a seguir, foi elaborada pela professora e efetivada na aula de produção de textos de Língua Portuguesa.

<sup>5</sup> Os autores Leplat e Hoc (1983, p. 50-51) afirmam que tarefa é “o que é para fazer”, no sentido de obrigação; atividade se refere “ao que se faz”, ao que é posto em prática pelo sujeito para realizar tal tarefa, no sentido de atender às prescrições.

<sup>6</sup> Da minha Pesquisa de Doutorado, pertencente ao Laboratório do Manuscrito Escolar (L’ÂME/PPGE/Ufal). Esse estudo resultou na Tese intitulada “Recolhimento de manuscritos escolares: o tratamento didático adotado pelos professores em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental” (ESTÁCIO, 2017).

<sup>7</sup> É definido aqui como “o *produto* de um processo escritural que tem a instituição escola como pano de fundo, como referência, como um cenário que contextualiza e situa o ato de escrever” (CALIL, 2008, p. 25).

## **PRODUÇÃO DE TEXTO**

Em nossas aulas estudamos alguns poemas de grandes poetas brasileiros. O poema é um texto escrito de uma maneira especial; nele as palavras estão organizadas de um jeito que nos leva a perceber a beleza das coisas. O texto poético geralmente está organizado em estrofes e versos e também aparecem as repetições de palavras e as rimas. A poesia pode estar em todos os lugares e em todas as coisas.

Leia o poema abaixo:

ELE MORA NA TRIBO  
CONTENTE E FELIZ  
CAÇANDO E PESCANDO  
COMENDO RAIZ.

O SOL É O GUARACI  
A LUA É JACI  
A LÍNGUA QUE ELE FALA  
É O TUPI GUARANI.

ELE FOI O PRIMEIRO  
HABITANTE DO BRASIL  
VIVA O DIA DO ÍNDIO  
DIA 19 DE ABRIL!

Seja hoje um poeta ou uma poetisa e escreva um poema sobre os primeiros habitantes do Brasil. O seu poema deve conter duas estrofes e oito versos. Não se esqueça de dar um belo título ao seu poema. Lembre-se no poema os versos são curtos.

(Proposta 1, Escola 3, 2013)

### **Quadro 1:** Proposta de escrita na folha

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa Práticas de Textualização 5º ano, 2017

As orientações didáticas para a efetivação dessa proposta ocorreram na prescrição didática, na escrita e no “recolhimento dos manuscritos escolares” (ESTÁCIO, 2017).

## **Efetivação da proposta de produção textual**

### **Orientações didáticas**

Num contexto didático, “as consignas são ferramentas languageiras, de saber-fazer a adquirir para aceder a outros saberes e saber-fazer, mas também um lugar de ancoragem da relação pedagógica instaurada pelos sujeitos<sup>8</sup>” (RIVIÈRE, 2006, p. 46). Segundo essa autora, “as consignas podem ser prescritivas ou prefigurativas. As primeiras ditam uma direção, as

---

<sup>8</sup> “Les consignes sont des outils langagiers, des savoir-faire à acquérir pour accéder à d’autres savoirs et savoir-faire, mais aussi un lieu d’ancrage de la relation pédagogique instaurée par les sujets”.

segundas orientam, mas deixando provavelmente um espaço para a atuação do indivíduo<sup>9</sup>” (RIVIÈRE, 2006, p. 46). A tarefa proposta aos alunos para escrever um poema se constitui da consigna oral e da consigna escrita para promover a sua efetivação em sala de aula.

### Consigna oral

A professora leu o poema exposto no cartaz, o mesmo escrito na tarefa, e comentou sobre os índios e o gênero textual a ser produzido. Ela retomou a discussão sobre os índios, assunto estudado nas aulas de História.

- Dia 19 de abril é comemorado o dia do índio;
- O dia do índio é uma data importante pra história do povo brasileiro;
- Os índios foram os primeiros habitantes do Brasil;
- Quando os portugueses aqui chegaram e desembarcaram aqui nas terras brasileiras eles encontraram os índios;
- Eles plantavam mandioca, milho, batata doce, inhame e macaxeira;
- Os índios têm muito conhecimento das ervas medicinais;
- Eles têm um chefe e cada tribo tem um chefe que é chamado de cacique;
- Eles próprios confeccionam as armas deles;
- Índio é um defensor da natureza;
- O contato do índio com o homem branco fez com que ele perdesse um pouco a sua cultura;
- Os índios têm que ter seus direitos garantidos: viver, expressar a sua cultura, ter suas terras pra construir as suas tribos, plantar, colher etc.

#### Quadro 2: Informações<sup>10</sup> sobre os índios

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa Práticas de Textualização 5º ano, 2017

Esses fragmentos do discurso oral da professora sobre os índios, com duração de 55 minutos, determinam de forma exaustiva sobre o que os alunos devem escrever. Após essa discussão temática, a docente fez referência aos poemas estudados (O pé de ferro, Pedro pica pau e Água doce doce água<sup>11</sup>) nas aulas de Língua Portuguesa.

Os poetas se inspiram em algo pra escrever um poema porque o poema é a expressão de um sentimento, de uma admiração, de uma saudade, de uma lembrança; a beleza do poema não está na organização dos versos, da rima, mas na mensagem; a intensão do autor quando escreve um poema é transmitir um sentimento, é encantar o leitor.

#### Quadro 3: Comentários sobre poemas

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa Práticas de Textualização 5º ano, 2017

<sup>9</sup> “Les consignes peuvent être prescriptives ou préfiguratives. Les premières édictent une conduite, les secondes l’orientent plus vraisemblablement en laissant une certaine marge de manœuvre à l’individu”.

<sup>10</sup> Trechos da transcrição da Consigna Oral da aula de produção textual dos poemas escritos pelos alunos.

<sup>11</sup> Poema “Água doce, doce água”, de Evelyn Heine. De mar é feita a terra, / De água é feita a gente. / Abaixo o desperdício! / Poupar água: coisa urgente! / Clara, doce ou gelada, / Verde, azul ou transparente, / Sem a água não há nada. / Nem floresta, nem semente. / Água doce mata a sede, / Água doce é a que lava. / Cachoeira, rio ou fonte... / Só não pode ser salgada. / Tanto bate até que fura, / Diz ditado popular... / Cuida dela! Você jura? / Vamos economizar!

Essa menção às características de escrita de poemas se contrapõe à determinação sobre o que escrever (os índios), além da ausência da imersão dos alunos em práticas de leitura de textos literários que potencializassem uma escrita com essas particularidades. A afirmação de que poema é a “expressão de um sentimento, de uma admiração, de uma saudade, de uma lembrança” retoma o que está posto na consigna escrita: que “as palavras estão organizadas de um jeito que nos leva a perceber a beleza das coisas”. Após essas orientações orais e os alunos preencherem o cabeçalho, houve a exploração da consigna escrita.

### **Consigna escrita**

A professora comentou sobre o estudo de poemas feito em aulas anteriores, além de definir a estrutura, a linguagem e a função desse gênero textual. Com a tarefa em mãos, leu o início da consigna:

Em nossas aulas estudamos alguns poemas de grandes poetas brasileiros. O poema é um texto escrito de uma maneira especial; nele as palavras estão organizadas de um jeito que nos leva a perceber a beleza das coisas. O texto poético geralmente está organizado em estrofes e versos e também aparecem as repetições de palavras e as rimas. A poesia pode estar em todos os lugares e em todas as coisas.

Em seguida, fez novamente a leitura do poema:

Ele mora na tribo  
Contente e feliz  
Caçando e pescando  
Comendo raiz.

O sol é o guaraci  
A lua é jaci  
A língua que ele fala  
É o tupi guarani.  
Ele foi o primeiro  
Habitante do brasil  
Viva o dia do índio  
Dia 19 de abril!

Apesar de mencionar que estudaram “poemas de grandes poetas brasileiros”, esse poema não apresenta recursos linguísticos que expressem a “beleza das coisas”.

Em seguida, a professora leu o último fragmento da consigna escrita: “Seja hoje um poeta ou uma poetisa e escreva um poema sobre os primeiros habitantes do Brasil. O seu poema deve conter duas estrofes e oito versos. Não se esqueça de dar um belo título ao seu poema. Lembre-se no poema os versos são curtos”.

Enfim, a professora solicitou aos alunos que produzissem poemas sobre os índios. Enquanto entregava as folhas, falou: “procure não rasurar o texto e se tiver dúvida sobre a ortografia das palavras perguntar como escrever ou, antes, escrevê-las num rascunho”.

### **Escrita do texto**

Durante a atividade de produção, os alunos perguntavam sobre como escrever as palavras em que tinham dificuldades de escrita. Por exemplo: a) “Professora, olha aqui. o nome folha tá certo”?

b) “Inhame é com i”? Além de responder aos alunos, a docente pedia que fizessem a correção de palavras que ela observava enquanto eles escreviam. Nesse momento, eram feitas correções do tipo: “Começou a chora ou chorar”? [LENDO O QUE O ALUNO ESCREVEU]. Essa orientação dada para perguntar como escrever as palavras ou escrevê-las antes num rascunho, como meio de evitar rasuras no texto, tem relação principalmente com o fato de o poema ser escrito numa única versão. Dessa forma, o aluno escreve e ao mesmo tempo faz a “higienização” (JESUS, 2004) do texto, antes de materializar suas ideias na folha de papel. Essa prática de escrita não reconhece a rasura como “fenômeno próprio do processo escritural” (CALIL, 2008, p. 31), além de centralizar no professor a responsabilidade pela correção dos aspectos normativos do texto do aluno.

### **Recolhimento dos manuscritos escolares**

Enquanto os alunos concluía e entregavam seus textos, a professora pediu a um deles para colocar o “s” final da palavra “índios” e a outro para corrigir uma palavra (no vídeo não houve visibilidade a qual palavra se referia). Aos demais alunos e textos, apesar dos inúmeros problemas de aspectos notacionais e discursivos, não fez nenhuma intervenção.

### **A escrita e as disciplinas contempladas**

As orientações didáticas, consigna oral e consigna escrita, utilizadas para a produção escrita, contemplam os interesses de duas disciplinas: o domínio dos fatos e conceitos históricos indígenas estudados em História e as características de poemas em Língua Portuguesa. Sem negar a relevância da “interdisciplinaridade”<sup>12</sup> (FAZENDA, 2013) em produção de textos, será necessário distinguir os interesses de escrita nessas disciplinas.

Segundo os PCN de História (BRASIL, 1998), as informações sobre os índios são comuns em fontes específicas de circulação como: livros específicos, enciclopédias, reportagens, jornais, documentários históricos, museus. Assim, não fará sentido escrever um poema para dar conta dessa temática na disciplina de Língua Portuguesa porque produzir textos literários com esse propósito de expressar o domínio de conhecimentos sobre os índios não permitiria aos alunos “reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias” (BRASIL, 2001, p. 37-38). As informações sobre a cultura indígena, impostas para a escrita de poemas, pressupõem uma linguagem específica, marcada pela veracidade dos fatos e conceitos construídos historicamente pela comunidade indígena. Os PCN de Língua Portuguesa (BRASIL, 2001) defendem o ensino da literatura nas práticas de sala de aula e chama a atenção para a linguagem particular da sua escrita. Ao considerarem que sua “relação com o real é indireta”, afirmam que “o plano da realidade pode ser apropriado e transgredido pelo plano do imaginário como uma instância concretamente formulada pela mediação dos signos verbais (ou mesmo não-verbais conforme algumas manifestações da poesia contemporânea)” (BRASIL, 2001, p. 37). Apesar de os textos literários terem relação com as experiências da vida cotidiana, são caracterizados por uma linguagem simbólica, marcados por seus efeitos estéticos, metafóricos.

Assim, “a literatura, exprimindo a exceção, oferece um conhecimento diferente do conhecimento erudito, porém mais capaz de esclarecer os comportamentos e as motivações

---

<sup>12</sup> “O conceito de interdisciplinaridade, como ensaiamos em todos nossos escritos desde 1979 e agora aprofundamos, encontra-se diretamente ligado ao conceito de disciplina, onde a interpenetração ocorre sem a destruição básica às ciências conferidos. Não se pode de forma alguma negar a evolução do conhecimento ignorando sua história” (FAZENDA, 2013, p. 25). A autora, ao se contrapor à ideia de interdisciplinaridade como junção de disciplinas, define-a “como atitude de ousadia e busca frente ao conhecimento” (FAZENDA, 2013, p. 21).

humanas. Ela pensa, mas não como a ciência ou a filosofia” (COMPAGNON, 2012, p. 65). A didática adotada para o ensino da escrita, sem considerar a comunidade discursiva de atuação, isto é, o uso da linguagem específica para a produção de poemas em Língua Portuguesa, mostra seus efeitos sobre os manuscritos dos alunos.

### A relação entre as orientações didáticas e os manuscritos escolares

Como resultado das orientações didáticas, os alunos escreveram poemas com características de texto literário ou com informações sobre a cultura indígena? Para compreender essa relação entre a proposta de produção e o que escreveram os alunos, serão analisados três manuscritos escolares.

Os índios

Eles foram os primeiros  
 A morar no Brasil  
 mais eles teve uma guerra  
 Com os portugueses.  
 Eles plantam mandioca, milho,  
batata doce e inhame  
 Os índios se pinta  
 E usa o cocar,  
 E brincos de dentes de  
 animais.  
Eles dormim em redes  
 E faz as casas deles de palha  
 As armas arco, flecha,  
 lança.  
 hoje é comemorando o dia do  
 índio.

#### Quadro 4: Manuscrito escolar 1

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa Práticas de Textualização 5º ano, 2017

Esse texto expressa a tentativa de escrever na estrutura de versos, mas ainda preso ao discurso que narra as informações estudadas sobre os índios para atender às orientações da tarefa. Essa escrita se distancia de uma linguagem poética pela ausência de recursos estilísticos nos textos produzidos. Os traços abaixo das palavras “batata” e “eles” são indícios visíveis de rasuras que podem indicar a separação do texto em estrofes. Não visualizamos, no vídeo, se esses traços foram decorrentes da intervenção direta da professora. O que constatamos foram orientações feitas sobre a ausência de estrofes nos poemas de outros alunos. Essas marcas de rasuras podem ter sido um “movimento retroativo do *scriptor* sobre a própria linguagem, sobre o próprio texto” (CALIL, 2008, p. 50), isto é, o retorno do aluno ao texto em função da sua própria escuta ou das observações feitas pela professora sobre outros textos.

Os direitos dos índios

Os índios foram  
Os primeiros habitantes do Brasil  
Hoje é comemorado o seu dia  
Dia 19 de abril

Caçam o que pode  
Pra o chefe cacique  
O curandeiro pajé  
Cura todos da tribo.

**Quadro 5:** Manuscrito escolar 2

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa Práticas de Textualização 5º ano, 2017

Esse texto evidencia uma exigência prescritiva: mostrar o que aprendeu sobre os índios. Isso é uma produção resultante de uma “consigna prescritiva” (RIVIÈRE, 2006), aquela que direciona a escrita do aluno. O título do poema “Os direitos dos índios” tem relação com as informações expostas pela professora, quando comentou que “O índio precisa ter os seus direitos respeitados”, mas o aluno não faz referência aos interesses dos índios no texto. Na primeira estrofe, o aluno reproduz o discurso da professora quando diz que “Os índios foram os primeiros habitantes do Brasil” e que “Dia 19 de abril é comemorado o Dia do Índio”

Esses Manuscritos (1 e 2) expressam inadequações para a escrita de poemas, mas respondem às orientações dadas para a produção dos textos: atender aos interesses de Língua Portuguesa e de História. Essa proposta de produção impossibilitou aos alunos a interiorização das maneiras de “agir, pensar e falar” (JAUBERT; RIBIÈRE; BERNIÉ, 2003) próprias da disciplina de Língua Portuguesa.

FUNAI

Eles foram os primeiros  
Habitantes do Brasil  
E hoje é comemorado o seu dia,  
Dia 19 de Abril.

Dormem em redes.  
Comem raiz  
Dançando, cantando  
Todos eles felizes.

**Quadro 6:** Manuscrito escolar 3

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa Práticas de Textualização 5º ano, 2017

Na primeira estrofe o aluno diz quem são os índios e quando é comemorado o seu dia; na segunda, escreveu que os índios “Dormem em redes, / Comem raiz / Dançando, cantando / Todos eles felizes”. A sequência dos verbos dormir, comer, dançar no início dos versos, sobre o que fazem os índios, e a finalização do último verso “Todos eles felizes” demonstram uma discreta aproximação da linguagem poética. No entanto, essa última estrofe se assemelha à 1ª estrofe do poema dado como modelo: Ele mora na tribo / Contente e feliz / Caçando e pescando / Comendo raiz. O título, por sua vez, não tem relação com o texto. O aluno mostra-se dividido

entre escrever um texto informativo e um texto literário pela estrutura e linguagem utilizadas, isto é, preso às orientações “prescritivas” (RIVIÈRE, 2006), que caracteriza a escrita como a demanda de um exercício escolar e não um modo particular de escrever textos.

Essa forma de efetivação da proposta de escrita de poemas resultou em textos semelhantes, como mostram os versos 1 e 2 das primeiras estrofes:

Manuscrito 1	<b>Eles</b> foram os primeiros <b>A morar</b> no Brasil
Manuscrito 2	<b>Os índios</b> foram Os primeiros <b>habitantes</b> do Brasil
Manuscrito 3	<b>Eles</b> foram os primeiros <b>Habitantes</b> do Brasil

**Quadro 7:** Relação entre os manuscritos

Fonte: Elaboração própria. Dados da Pesquisa Práticas de Textualização 5º ano, 2017

No Manuscrito 2, o texto começou com “**Os índios**” enquanto os Manuscritos 1 e 3 adotaram o pronome “**Eles**”, referindo-se aos índios, para iniciar o texto. No Manuscrito 1, o aluno utilizou a expressão “**A morar** no Brasil”; os outros escreveram “**Habitantes** do Brasil”. Os versos “Os índios foram / Os primeiros habitantes do Brasil” (Manuscrito 2) e “Eles foram os primeiros / Habitantes do Brasil” (Manuscrito 3) reproduzem os versos da última estrofe do poema modelo: “Ele foi o primeiro / Habitante do Brasil”.

Dos manuscritos produzidos na aula de produção textual, o Manuscrito 2 e o Manuscrito 3, expostos acima, apresentam uma linguagem e estrutura que se aproximam mais da escrita de poemas, isto é, do texto dado como modelo de escrita. A maioria desses textos foi escrito em prosa e com tentativas de colocar versos e estrofes para cumprir com a determinação da tarefa. A didática utilizada para a apropriação de saberes indígenas ofereceu condições restritas de construção de significações em torno da linguagem específica para a escrita de poemas.

Do total de 18 manuscritos recebidos, 15 poemas têm estrofes (11 com 2 estrofes; 4 poemas com 3), espaço de uma linha em branco entre os versos para marcar a divisória do texto em estrofes; e três adotaram a estrutura e a linguagem de texto escrito em prosa. Vale lembrar que o poema dado como modelo foi escrito em 3 estrofes, com 4 versos cada, e a consigna pediu que escrevessem um poema com 2 estrofes. Esses textos escritos em 2 ou 3 estrofes (todos com 4 versos) não evidenciam marcas linguístico-discursivas de aspectos poéticos. Apesar de escritos em versos, o que predominou nesses textos foi a narrativa que diz onde os índios habitam, como eles vivem e quando é comemorado o seu dia.

### **Aprender a escrever**

O tratamento didático adotado para a escrita de poemas inviabiliza aos alunos o acesso às características de texto literário e ao “movimento de autoria” (CALIL, 1998). Esse movimento significa “um momento preciso em que se opera a ‘escuta’ do *scriptor* sobre as possibilidades do dizer” (CALIL, 2008, p. 57). Essa condição para a construção de sentido do texto seria possível se fosse permitido aos alunos escreverem e revisarem seus textos de acordo com a especificidade dessa comunidade discursiva. Ao contrário, a proposta de produção exigiu as

significações das práticas sociais de referências de História, pois o que escrever sobre os índios foi antecipado pelas orientações “prescritivas” da professora.

Dessa forma, o aluno terá como problema de escrita não saber “distinguir o que é dito do que é significado, ou seja, ficar na interpretação dos enunciados que lhes são propostos, condicionado pelas práticas comunicativas imediatas (sem mediação assumida)<sup>13</sup>” (BERNIÉ, 2002, p. 80). Essa didática de ensino da escrita impõe ao aluno escrever o que foi determinado pela proposta de produção, desconsiderando suas escolhas e posições sobre o que dizer e o modo como escrever para aprender a lidar com os desafios de um efetivo processo de escrita.

Em situações de escrita “o aprendiz precisa de conhecimentos sobre os conteúdos temáticos a abordar, mas também de conhecimentos sobre a língua e sobre as convenções sociais que caracterizam o uso dos textos a serem redigidos” (DOLZ; GAGNON; DECÂNDIO, 2010, p. 15). Uma proposta de produção exige orientação didática sobre o que escrever, mas também condições para refletir sobre os problemas linguístico-discursivos que surgem durante a escrita para, por conseguinte, saber como escrever aquilo que pretende dizer. Esse processo de escrita contribuirá para o engajamento dos alunos na atividade e para a adoção de procedimentos de escrita.

### Considerações finais

O tratamento didático adotado para a produção de poemas numa única versão, feita individualmente, se caracteriza como uma situação de escrita genérica e de pouca importância para a aprendizagem das características específicas da linguagem escrita de textos literários. A indefinição de interesses entre Língua Portuguesa e História para a proposta de escrever poemas não colabora com o processo de escrita dos alunos. Além disso, as orientações adotadas para a atividade de escrita deixam de valorizar a singularidade da escrita dos escreventes, pois na escola, ainda, se nega a reflexão e o posicionamento do aluno em torno do que escreve.

Os procedimentos didáticos de escrita utilizados na efetivação de propostas de produção em que o domínio do conteúdo temático será a garantia para a escrita impõem aos alunos uma produção distante das práticas sociais de escrita. Essa visão conteudista restringe a produção textual à temática e à correção normativa, o que dificulta a apropriação da linguagem escrita de poemas.

### Referências

BERNIÉ Jean-Paul. L’approche des pratiques langagières scolaire à travers la notion de “communauté discursive”: un apport à la didactique comparée? *Revue Française de pédagogie*, v. 141, p. 77-88, 2002. Disponível em: [http://www.persee.fr/doc/rfp\\_0556-7807\\_2002\\_num\\_141\\_1\\_2917](http://www.persee.fr/doc/rfp_0556-7807_2002_num_141_1_2917). Acesso em: 02 nov. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa*. 3 ed. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: História*. Brasília: MEC, 1998.

CALIL, Eduardo. *Escutar o invisível: escritura e poesia na sala de aula*. São Paulo: UNESP; Rio de Janeiro: FUNARTE, 2008.

---

<sup>13</sup> “Distinguer ce qui est dit de ce qui est signifié, autrement dit, à rester à une interprétation des énoncés qui lui sont proposés, conditionné par des pratiques communicatives immédiates (sans médiation assumée)”.

CALIL, Eduardo. *Autoria: a criança e a escrita de histórias inventadas*. Maceió: EDUFAL, 1998.

CHABANNE, Jean-Charles; BUCHETON, Dominique. *Parler e écrire pour penser, apprendre et se construire: l'écrit et l'oral réflexifs*. Paris: PUF, 2008.

COMPAGNOM, Antoine. *Literatura para quê?* Trad. L. T. Brandini. 1. reimp. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

DOLZ, Joaquim; GAGNON, Roxane; DECÂNDIO, Fabrício. *Produção escrita e dificuldades de aprendizagem*. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

ESTÁCIO, Eliene Santos. *Recolhimento de manuscritos escolares: o tratamento didático adotado pelos professores em turmas do 5º ano do Ensino Fundamental*. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Alagoas, Maceió, 2017. p. 159.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: visões culturais e epistemológicas. In: FAZENDA, I. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013, p. 21-32.

JAUBERT, Martine; REBIÈRE, Maryse; BERNIÉ, Jean-Paul. L'hypothèse "communauté discursive": d'où vient-elle? où va-t-elle? *Les Cahiers Théodile*, Villeneuve d'Ascq, Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, n. 4, p. 51-80, 2003.

JESUS, Conceição Aparecida de. Reescrevendo o texto: a higienização da escrita. In: CHIAPPINI, L. (Org.). *Aprender e ensinar com textos*. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LEPLAT, Jacques; HOC, Jean-Michel. Tâche et activité dans l'analyse psychologique des situations. *Cahiers de psychologie cognitive*, v. 3, n. 1, p. 49-63, 1983.

RIVIÈRE. Véronique. *L'activité de prescription en contexte didactique: analyse psychosociale, sémio-discursive et pragmatique des interactions en classe de langue étrangère et seconde*. 2006. 506f. Thèse (Doctorat en Didactique des Langues et des Cultures) – Université Paris 3. Sorbonne Nouvelle. 2006. Disponível em: <https://halshs.archives-ouvertes.fr/tel-00374551/document>. Acesso em: 24 jan. 2017.

SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim. Os gêneros escolares – das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. et al. (Org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 71-91.

### **Sobre a autora**

**Eliene Estácio Santos:** Graduada em Pedagogia. Mestrado em Educação e Doutorado em Educação pela Universidade Federal de Alagoas (UFAL) na Linha de Pesquisa Educação e Linguagem. Técnico-Pedagógica da Secretaria de Estado da Educação de Alagoas/SEDUC/AL. E-mail: [elieneestacio@hotmail.com](mailto:elieneestacio@hotmail.com).