

## SEQUÊNCIA DIDÁTICA PARA LEITURA DE POEMA COMO CONTRIBUIÇÃO AO ENSINO DE LÍNGUA PORTUGUESA

### DIDACTIC SEQUENCE FOR READING POEMS AS A CONTRIBUTION TO THE PORTUGUESE LANGUAGE TEACHING

Maria Aparecida Garcia Lopes-Rossi<sup>1</sup>  
Vera Lúcia Batalha de Siqueira Renda<sup>2</sup>

**Resumo:** *A marginalização do poema nas aulas de língua portuguesa é fato observado por vários pesquisadores, bem como o receio e a insegurança dos professores em trabalhar com esse gênero discursivo. Apesar desse contexto, o gênero tem sido dos mais frequentes em avaliações externas de leitura, como a Prova Brasil. Os livros didáticos não têm contribuído para a prática docente, pois, de modo geral, privilegiam os aspectos formais em detrimento da construção dos sentidos do poema, dos contextos sócio-históricos em que se inscrevem esses enunciados e das atitudes responsivas do leitor. Diante da necessidade de contribuir para uma abordagem mais adequada do poema em sala de aula, o objetivo deste artigo é apresentar uma sequência didática de leitura de poema, explicitando seus principais fundamentos teóricos e indicando o modo como contempla questões metodológicas fundamentais na leitura desse gênero e contribui para o desenvolvimento de habilidades de leitura. Fundamenta-se no conceito bakhtiniano de gênero discursivo, nas principais características do gênero poema e na concepção sociocognitiva de leitura. Como resultado, oferece ao professor subsídios para a elaboração de atividades de leitura de poemas que os considere a partir de aspectos de suas dimensões sociocomunicativa, composicional verbal e não verbal, temática e estética. Ademais, contribui para um trabalho teoricamente bem fundamentado, exequível em sala de aula, com os diferentes poemas que o professor selecionar.*

**Palavras-chave:** *Leitura de poema; Sequência didática; Ensino de língua portuguesa.*

**Abstract:** *The marginalization of poems in Portuguese language classes is a fact observed by many researchers as well as teachers' fear and insecurity regarding to work this discursive genre in classroom. Despite this context, this genre is one of the most frequent genres in external reading assessments, such as Prova Brasil. Textbooks have not contributed to the teaching practice once they generally favor the formal aspects rather than the construction of meanings in poems, their socio-historical contexts and readers' responsive attitudes towards them. Faced with the need to contribute to a better approach to work with poems in the classroom, the aim of this paper is to present a teaching sequence for poem reading, explaining its main theoretical basis and showing how it contemplates the fundamental methodological issues concerning the reading of this genre and contributes to the development of reading skills. It is based on the bakhtinian concept of discursive genre, the main characteristics of poem genre, and on the sociocognitive concept of reading. Thus, it provides the teacher with subsidies for the development of reading activities with poems, considering aspects of their socio-communicative, thematic and aesthetic dimensions and their verbal and nonverbal composition. It contributes to promoting a theoretically well-founded teaching job which is feasible in the classroom, with any poem a teacher might select.*

**Keywords:** *Reading poem; Didactic sequence; Portuguese language teaching.*

---

<sup>1</sup> Docente do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, SP. Doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Taubaté, Brasil, e-mail: [lopes-rossi@uol.com.br](mailto:lopes-rossi@uol.com.br)

<sup>2</sup> Docente do Departamento de Ciências Sociais e Letras da Universidade de Taubaté (UNITAU), Taubaté, SP. Doutora em Letras: Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa pela Universidade de São Paulo (USP). Taubaté, Brasil, e-mail: [vera.batalha@yahoo.com.br](mailto:vera.batalha@yahoo.com.br)

## **1 Introdução**

O desafio aos professores apresentado pela leitura de poema e a marginalização desse gênero discursivo no ensino já foram apontados por pesquisas realizadas há mais de uma década (GEBARA, 1998; ALVES, 2002). Essa situação, de modo geral, ainda se mantém, como demonstram estudos mais recentes. Dalvi (2013) afirma que a formação de professores tem sido bem aquém do esperado no que se refere ao trabalho com literatura, de forma que é a prática docente que se encarrega de aspectos não contemplados na formação inicial desses profissionais.

Essa prática, por sua vez, tem sido pautada pelo livro didático, o qual também não escapa a críticas quanto ao trabalho com leitura de gêneros discursivos diversos e com leitura de gêneros literários, particularmente (ALVES, 2003). Com relação a gêneros literários, em livros didáticos do ensino médio, Cordeiro e Oliveira (2013) constatam que a maior parte das atividades propostas limita-se a meros processos de releitura para achar a resposta a determinada pergunta, deixando de explorar a construção de sentidos pelo leitor.

Especificamente no que concerne aos gêneros poéticos no livro didático, Padilha (2005, p. 176), após análise de sete coleções de Língua Portuguesa de 1ª a 8ª séries, concluiu que falta “uma proposta sólida de didatização, de progressão ou de formação do leitor literário”, pois 64% das atividades não exploram os traços próprios do texto poético. Privilegiam, sim, os aspectos formais em detrimento da construção dos sentidos dos enunciados poéticos ou da percepção dos procedimentos linguísticos utilizados em sua criação, assim como desconsideram os contextos sócio-históricos em que se inscrevem esses enunciados. Muitos dos poemas inseridos nessas coleções apenas alimentam temática para produção textual.

Nesse contexto, não surpreende o fato de muitos professores de Língua Portuguesa terem pouca prática de leitura de poemas, como já observou Alves (2002). Levantamento realizado por Lopes-Rossi (2015) revelou que os sete professores bolsistas de um projeto de pesquisa, ministrando aulas para uma média de 1800 alunos por ano, em escolas públicas de ensino fundamental, de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, consideravam a compreensão de poemas uma atividade difícil; apresentavam insegurança sobre como conduzir as atividades de leitura; baseavam-se em atividades de livros didáticos. Em virtude

dessas dificuldades, reconheciam a necessidade de realizar um trabalho mais específico com leitura de poemas e de contribuir para melhores resultados de leitura de seus alunos.<sup>3</sup>

O poema vem sendo, frequentemente, alvo de questões em avaliações externas como Prova Brasil e Saresp (Sistema de Avaliação e Rendimento Escolar do Estado de São Paulo). Lima (2014) constatou que o poema aparece em primeiro lugar, juntamente com a fábula, nas questões da Prova Brasil do 5º ano e Braga (2014) observou um aumento de questões sobre poemas na Prova Saresp: de duas questões em 2003, para oito em 2007. Freire (2014) identificou o poema como o terceiro gênero mais frequente no ENEM e em Provas Brasil e Saresp do 9º ano do Ensino Fundamental.

Diante da necessidade de contribuir para uma abordagem mais adequada de leitura de poema em sala de aula, oferecendo ao professor subsídios para a elaboração de atividades de leitura que considerem esse gênero na acepção bakhtiniana, a partir de aspectos de suas dimensões sociocomunicativa, composicional verbal e não verbal, temática e estética, pesquisas no âmbito do Projeto Observatório/UNITAU possibilitaram o desenvolvimento de uma sequência didática para leitura de poema. O objetivo deste artigo é apresentar essa sequência didática, explicitando seus principais fundamentos teóricos e indicando o modo como contempla questões metodológicas fundamentais na leitura desse gênero. Espera-se, dessa maneira, contribuir para o trabalho docente e para a proficiência leitora dos alunos com uma sequência didática teoricamente bem fundamentada, exequível em sala de aula e passível de ser utilizada com diferentes poemas que o professor selecionar.

Nas próximas seções deste artigo, apresentam-se os fundamentos teóricos para a organização de uma sequência didática de leitura, os aspectos constitutivos do gênero discursivo poema contemplados na sequência didática de leitura, a sequência didática de leitura de poema proposta e as considerações sobre como ela articula os conceitos teóricos e contribui para uma abordagem do poema em sala de aula, visando à construção de sentidos pelo aluno e à ampliação de sua percepção sobre os recursos da linguagem poética.

## **2 Fundamentos teóricos para uma sequência didática de leitura de poemas**

A sequência didática de leitura proposta, nos seus aspectos constitutivos básicos, articula três conjuntos de pressupostos teóricos. O primeiro baseia-se no conceito bakhtiniano

---

<sup>3</sup> Esta pesquisa se desenvolveu no âmbito do Projeto Observatório da Educação/UNITAU “Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas” nº 23038010000201076, financiado por CAPES/INEP, entre 2011 e 2014.

de gênero discursivo, contextualizado na abordagem enunciativo-discursiva de linguagem proposta por Bakhtin (2003) e comentada, em seus principais aspectos, por diversos autores, como Brait (2005), Fiorin (2006), Faraco (2007). O segundo, na abordagem sociocognitiva de leitura, pela qual a compreensão se constitui a partir de um processo ativo, contínuo, inferencial e estratégico de mobilização de elementos linguísticos presentes na superfície textual, bem como de uma gama de conhecimentos prévios do leitor adquiridos na sua interação com o contexto sócio-histórico. O terceiro conjunto de pressupostos advém da perspectiva de transposição didática por meio de sequências didáticas (SCHNEUWLY, DOLZ, 2004; DOLZ, NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004), pelas quais os gêneros discursivos são tomados como instrumentos de mediação entre as práticas sociais e os objetos escolares.

Os estudos do Círculo de Bakhtin sobre a linguagem, no início do século XX, fizeram oposição radical aos estudos linguísticos da época, que enfocavam apenas o sistema linguístico, desconsiderando o contexto de comunicação. A língua, como uma manifestação concreta da interação social dos participantes da situação de comunicação, na concepção bakhtiniana, se materializa pelas enunciações, também denominadas gêneros discursivos (ou gêneros do discurso). Todas as produções de linguagem – faladas ou escritas – são enunciados sócio-historicamente constituídos e situados e, portanto, caracterizados por aspectos sociocomunicativos (condições de produção, de circulação, de recepção; propósito comunicativo; temática), estrutura composicional verbal e não verbal e estilo. Como fenômenos sócio-históricos, as manifestações linguísticas (enunciados concretos, exemplares de gêneros discursivos) não podem ser dissociadas de seus falantes e de seus atos, das esferas sociais, dos valores ideológicos. (BAKHTIN, 2003).

A língua é uma atividade social, estratificada por valores ideológicos; portanto, a produção do enunciado vincula-se às condições e coerções da situação de interação e do gênero discursivo que atende ao propósito comunicativo da situação. Por isso, a dimensão linguística não é suficiente para constituir o enunciado, que deve ser considerado no contexto dos posicionamentos bakhtinianos sobre a linguagem, os sujeitos, a vida. No dizer de Brait (2005, p. 8), muitos termos teóricos “[...] sustentam a arejada e complexa arquitetura bakhtiniana”. Dentre esses tantos, destaca-se a propriedade dialógica da linguagem, no sentido de um dizer ser sempre uma reação-resposta a outros enunciados; representar apenas uma fração, um elo, na cadeia complexa e contínua da comunicação discursiva; ser

impregnado de ecos e lembranças de outros enunciados; ser um elo de ligação com enunciados futuros. (BAKHTIN, 2003).

Os sujeitos, na interação social que se desenvolve pela linguagem, estão sempre apreendendo vozes sociais que vão sendo reproduzidas ao longo da história. Os sentidos não são construídos pela consciência isolada de um sujeito; a consciência se constrói na interação social, pela história. Ao mesmo tempo em que o sujeito se constitui nesse contexto social, ele reage e responde, participa do diálogo social. Por sua vez, um novo enunciado permite sempre uma resposta, não necessariamente verbal, mas uma reação que pode se dar silenciosamente, nas atitudes dos sujeitos envolvidos na recepção daquele enunciado. (FIORIN, 2006). Esse processo, denominado dialogismo, constitui-se em um olhar compreensivo e abrangente sobre o homem e a cultura, que é entendida como “um vasto e complexo universo semiótico de interações axiologicamente orientadas”. (FARACO, 2007, p. 101).

De acordo com esse quadro teórico, Padilha (2005) defende um ensino de textos poéticos que privilegie os elementos formal, comunicacional e lúdico, uma vez que o Círculo de Bakhtin, salientando as tarefas da análise estética, destaca a necessidade de, inicialmente, se considerar “o enunciado poético como um todo, uma unidade em sua singularidade, mas absolutamente localizado em um tempo e em um espaço próprios”. (PADILHA, 2005, p.241). Por isso, segundo a autora, mesmo na didatização dos gêneros poéticos, é necessária uma abordagem discursiva do enunciado poético, atentando para os aspectos de suas dimensões sócio-históricas, da forma composicional e das escolhas linguísticas que configuram o estilo autoral ou o estilo marcado pelo gênero. Assim, esse enfoque permite explorar “os múltiplos processos de (re)significação promovidos nos textos em gêneros poéticos, através de leituras variadas, de textos significativos” (PADILHA, 2005, p. 244). É também nessa perspectiva que a sequência didática de leitura de poema apresentada neste artigo se configura.

Os conhecimentos do leitor a respeito das várias dimensões constitutivas do gênero discursivo alvo da leitura são fundamentais para a construção de sentidos para o texto, a partir de inferências, muito mais do que apenas a partir de um processo de decodificação. De acordo com uma abordagem sociocognitiva de leitura, a compreensão leitora se dá pela interação de conhecimentos prévios do leitor e de informações da superfície textual, de forma que, além dos elementos linguísticos e da organização do texto, um vasto conjunto de conhecimentos sobre o evento comunicativo que aquele texto representa é mobilizado para sua compreensão (KOCK; ELIAS, 2006, MARCUSCHI, 2008).

Dessa interação de informações do texto e de conhecimentos do leitor, resulta o processo inferencial, determinante da compreensão leitora. Toda a gama de habilidades de um leitor, exceto a habilidade de decodificação, envolve algum tipo de inferência. Marcuschi (2008) classifica as inferências pelo grau de complexidade. Há inferências de base textual (lógicas), por vezes óbvias, baseadas sobretudo nas relações lógicas entre as proposições do texto. Outras são inferências semânticas, ainda de base textual, dependentes do conhecimento de itens lexicais e das relações semânticas estabelecidas entre eles. Existem também inferências de base contextual, denominadas “pragmáticas-cognitivas”, dependentes de conhecimentos, experiências, crenças, ideologias e axiologias individuais. Estas últimas, mais complexas, incluem também todo o conhecimento relacionado ao gênero discursivo em pauta.

As associações de conhecimentos com as informações do texto, no entanto, nunca serão idênticas para todos os leitores, do que decorre que as inferências também não o serão. Leitores pouco proficientes falham nesse processo, mas podem ser ajudados para ampliação da percepção dos elementos do texto, dos conhecimentos prévios necessários àquela leitura, dos objetivos de leitura, das habilidades e estratégias leitoras, como atestam pesquisas sobre leitura em língua materna e língua estrangeira. (SOLÉ, 1996; SANTOS, 2012; BUTLEN, 2015). O desafio para o professor, na dinâmica da sala de aula, é articular os pressupostos teóricos de forma a realizar esse trabalho didático.

Uma sequência didática de leitura, tal qual a proposta na seção 4, organiza procedimentos e estratégias que viabilizam essa tarefa. O termo “sequência didática” é definido como um “conjunto de atividades escolares organizada, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual [discursivo] oral ou escrito” (DOLZ; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 97). Um gênero discursivo trabalhado na escola é um objeto de linguagem parcialmente modificado pelo processo de transposição didática, que se concretiza basicamente por meio de um modelo didático do gênero e por meio de sequências didáticas, como afirmam Schneuwly e Dolz (2004). O modelo didático consiste na descrição das principais características do gênero e na identificação de suas dimensões ensináveis. No caso desta pesquisa, o modelo didático do gênero poema, que orientou a elaboração da sequência didática de leitura, foi construído a partir das indicações de Lopes-Rossi (2006).

Quatro procedimentos gerais de leitura, que articulam os conceitos citados e permitem considerar as especificidades do gênero discursivo poema, organizam a sequência didática de leitura proposta neste artigo. O primeiro procedimento consta da ativação e ampliação de conhecimentos do leitor sobre o poema, em seus aspectos sociocomunicativos (condições de

produção, circulação, recepção; temática; propósito comunicativo), em seus elementos composicionais verbais e não verbais e em suas características de estilo. O segundo procedimento consiste na leitura global (rápida) dos elementos verbais e visuais mais destacados; na identificação do tema do poema ou levantamento de hipóteses sobre ele; na identificação do autor e do contexto de produção do poema – se houver possibilidade de trazer essas informações ao aluno –; em leituras silenciosas e em voz alta do poema completo; em comentários sobre as primeiras impressões dos alunos e sobre os sentidos construídos a partir da leitura. O terceiro procedimento compõe-se de perguntas inferenciais enfocando tema e recursos linguísticos do poema e seus efeitos de sentido. O quarto procedimento propõe uma apreciação crítica – estética e emocional – a respeito da forma como o tema foi abordado, como os principais recursos linguísticos foram percebidos pelos alunos e como o poema estabelece relações dialógicas com o passado, com o contexto atual, com a vida e os sentimentos dos alunos, com outros textos que eles conhecem. A percepção da interdiscursividade do poema e a atitude responsiva dos alunos pode até se ampliar para outras produções artísticas ou lúdicas, a partir de algum poema que venha a sensibilizá-los muito.

Dessa forma, propõem-se atividades de leitura que encantem os leitores pela dimensão lúdica e estética dos poemas, pela sensibilidade do poeta para abordar o tema, pela expressividade da linguagem. Espera-se que o aluno tenha oportunidade de sentir o valor da poesia expressa nos poemas e de perceber, numa leitura detalhada, como um poema pode:

[...] mostrar a peregrina novidade da vida e do mundo; atizar o poder de imaginação das pessoas, libertando-as da mesmice da rotina; fazê-las sentir mais profundamente o significado dos seres e das coisas; estabelecer entre estas correspondências e parentescos inusitados que apontem para uma misteriosa unidade cósmica; ligar entre si o imaginário e o vivido, o sonho e a realidade como partes igualmente importantes da nossa experiência de vida (PAES, 1996, p. 27 *apud* ALVES, 2003, p. 62).

### **3 Aspectos do gênero discursivo poema contemplados na sequência didática de leitura**

De acordo com a perspectiva bakhtiniana de linguagem, no contato com um enunciado concreto – no caso deste trabalho, o poema –, o aluno encontra-se com “a perspectiva da voz do outro, a intenção e o ponto de vista do outro, a entonação alheia” (TEZZA, 1988, p.55). Depreende-se, então, que compreender o enunciado

[... ] é adentrar um mundo estrangeiro, é, num momento, ver como o outro vê, é viajar por todas as nuances intencionais daquele que nos fala, e fazer das palavras dele a nossa palavra, já no terreno das nossas intenções e dos nossos pontos de vista [...] (TEZZA, 1988, p. 55).

“Pontos de vista, ideologias, visões de mundo, opiniões, avaliações, intenções, oposições e concordâncias” (TEZZA, 1988, p. 56) permeiam e constituem os enunciados em todas as esferas de atuação do homem, inclusive na literária. O autor relembra que a literariedade, para Bakhtin, não é uma qualidade imanente da palavra. O caráter estético do que se escreve é decidido pelo outro, tanto quanto o outro está presente no momento da escritura e no momento da leitura.

Na perspectiva bakhtiniana, há uma grande diferença entre linguagem romanesca e linguagem poética, explica Tezza (1988, p. 59). Na primeira, o autor representa a fala do outro, ele precisa da fala do outro como constituinte indispensável da prosa e por meio dela arquiteta sua visão de mundo; assim, distancia-se das palavras que escreve. Já a palavra do poema “nasce de uma única perspectiva, serve a uma única voz, essa voz é necessariamente soberana, mesmo irrefutável, para falar figuradamente”, o que configura a “intensa unidade de linguagem que caracteriza o estilo poético”.

Para Bakhtin (1993, p. 94), o poeta “utiliza cada forma, cada palavra, cada expressão no seu sentido direto (por assim dizer, “sem aspas”), isto é, exatamente como a expressão pura e imediata de seu pensar”. É o encontro do leitor com essa especificidade de discurso que a sequência didática de leitura de poemas procura possibilitar a crianças e jovens brasileiros. Esse circuito tão peculiar provoca reações no leitor que, ainda sem tanta experiência de vida, vai se enriquecer com o ineditismo de muitas situações tratadas/lavradas no poema. Dessa maneira, a compreensão “ativa e criadora” atua na complementação do texto, “multiplica a riqueza artística da humanidade” (BAKHTIN, 2003, p.378), se bem que, ao criar sua obra, o autor não “pressupõe uma interpretação literária específica” (p. 404).

A sequência didática aqui proposta abre os caminhos do leitor, mostrando-lhe a situação de produção e de fruição da poesia, bem como as camadas fonológica, morfológica, sintática, semântica, a criarem efeitos de sentidos diversos. A percepção dos recursos utilizados na criação dos poemas conduz o leitor ao espetáculo da vida, também em sua complexidade, e à riqueza da expressão possível. Reconhecer o trabalho da forma – a forma do sentido – pela qual o poeta seleciona, atribui valores, arranja, reordena as coisas do mundo pode dar oportunidade ao jovem leitor de conhecer, reconhecer, vivenciar e dialogar com a riqueza da linguagem poética.

Para Renda (2002, p. 220), o desenvolvimento da criança muito se beneficia do trabalho com a palavra e com a imaginação. Nesse sentido, recomenda-se atentar para a literatura infantil e juvenil nacional e para as conquistas do modernismo e dos períodos subsequentes que ela incorpora, como: “a língua coloquial, o trocadilho, a montagem de palavras, as rimas inesperadas, os acentos, a articulação, o jogo com os valores semânticos e a poética dos objetos”. Inova-se também com a visualidade dos poemas, em seus elementos grafotipográficos, o movimento, o desenho, a disposição do volume, o espaço gráfico. Tudo vivo, belo, palpitante, chamando a interlocução com o jovem leitor. Ainda segundo a autora, o jogo, para a criança, é estratégia de aprendizagem, é uma forma de compreensão do universo adulto, de si mesma, do outro e do mundo. Por isso, atividades de leitura de poemas devem explorar todas as formas de jogo com as palavras e os sentidos, muito frequentes nos poemas voltados para a criança.

Neste ponto, então, surgem algumas indagações acerca da escolha dos poemas para as atividades de leitura. O que não indicar? Poemas que busquem a pedagogia moralizante; aqueles que não respeitam a inteligência do leitor criança e jovem; que achatam a literariedade; que menosprezam o trabalho apurado de conteúdo e forma, bakhtinianamente falando. O que se recomenda? Textos “lúdicos, alegres, bem humorados, fluidos e altamente significativos” que, segundo Renda (2002, p. 221), passam a ser elemento revelador da vida e elemento de exercício da própria vida.

Quais temas indicar? Todos. Família, bicho, coisa; brincadeiras, sonhos, surpresas, descobertas, desapontamentos, chuva, sol. Que autores indicar? Aqueles que são apreciados, os que se quer conhecer, os que se quer repetir, os que se quer tentar de novo, no novo tempo do leitor, excluindo os poemas didatizantes, os moralizadores antiquados.

Quando ler poemas na escola? Nas atividades programadas para a sequência didática; um dia, de surpresa; todos os dias antes do começo da aula; no dia da troca com os colegas de turma, com a outra turma; no intervalo vivo semanal que pode instalar o *Espaço da poesia* – pesquisada e/ou lida (de própria lavra, iniciação ao prazer do dizer e do escrever). Onde colocar os poemas? Na lousa, na parede, no pátio, na lembrancinha do aniversário, na tela do computador, no mural da sala, no varal do corredor, no presente do Dia das crianças. Disseminar a ideia de que o livro cabe em tudo, de que o poema cabe em tudo, tanto quanto tudo cabe no poema. Enfim, poesia é para todas as horas. “A poesia se faz urgente num mundo de materialismo e de máquinas, como é o nosso. A poesia é uma porta aberta para o sensível, para o belo”. (GÓES, 1991, p. 177).

O trabalho de formação de leitores de poema desta presente proposta comunga com Renda (2002, p. 223), para quem:

[...] o texto literário é ponto de partida a abrir caminhos para o raciocínio divergente, a levar o leitor a atribuir significados, a estabelecer relações com outras leituras, a conviver com elas, rejeitá-las, propor outras. Sensibilizar-se pela emoção e pelo objeto estético – eis um caminho para a formação integral do ser humano; por isso a Palavra-Arte vem construindo a imagem e a (a)ventura da humanidade.

#### **4 Sequência didática para leitura de poemas**

Nesta seção, apresenta-se a sequência didática de leitura de poemas organizada em quatro procedimentos de leitura. Cada procedimento é apresentado num quadro, com estratégias sugeridas para o professor desenvolver as atividades de leitura e com algumas observações sobre o que se pretende com essas estratégias, que conhecimentos e habilidades elas mobilizam.

Cabe esclarecer que o termo “estratégias” não é tomado como sinônimo de “treinamento” ou simplesmente “instrução direta”, mas compreendido numa perspectiva sociocultural de ensino e aprendizagem, pela qual se pode dizer que o professor pode exercer uma mediação estratégica, um apoio estratégico, no processo de desenvolvimento de habilidades de leitura dos alunos, como explica Santos (2012). Tanto no ensino de língua materna quanto no de língua estrangeira, estudos citados por essa autora constataram que aprendizes bem-sucedidos usam estratégias combinadas, de forma contextualizada, nas situações de leitura. No conjunto de procedimentos propostos, os alunos terão oportunidades de, dialogicamente, interagir com os poemas lidos, com o professor, com os outros colegas. Assim, poderão perceber como as estratégias de leitura sugeridas pelo professor os ajudam na compreensão mais ampla e detalhada dos sentimentos expressos pelo poema, da visão de mundo sobre um tema, do efeito estético de determinada palavra ou construção.

Seguem os quadros que compõem a Sequência didática de leitura de poemas e alguns comentários elucidativos sobre eles.

**Quadro 1** – Primeiro procedimento de leitura: Ativação e ampliação de conhecimentos prévios sobre o gênero discursivo poema

Estratégias de leitura	O que se pretende e algumas observações
<p>A partir de alguns exemplos de poemas mostrados aos alunos ou lidos pelo professor, fazer algumas perguntas sobre aspectos sociocomunicativos e composicionais do poema, como:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Quem se lembra de ter lido um poema?</li> <li>• Quem gosta de ler poemas? Por quê?</li> <li>• O que vocês se lembram de características de poemas?</li> <li>• Quem escreve poema?</li> <li>• Que temas podem ser abordados num poema?</li> <li>• Qual é o propósito/a finalidade do poema? (Para que serve poema?)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ativação/ampliação de conhecimentos sobre as características sociocomunicativas (condições de produção, de circulação, de recepção, temática, propósito comunicativo, estilo) e composicionais do poema, como gênero discursivo.</li> <li>• Dentre os aspectos estruturais do gênero discursivo poema, pelo menos alguns devem ser lembrados nesse momento de conversa inicial, como a organização do poema:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- em estrofes, com versos com métrica e rimas;</li> <li>- em versos brancos (livres) – sem métrica, sem rimas, sem estrofes;</li> <li>- como soneto: 2 estrofes com 4 versos (2 quadras) e 2 estrofes com 3 versos (2 tercetos), com métrica e rimas;</li> <li>- de uma forma visual que lembra algum objeto, animal ou planta – é o poema concreto ou cinético.</li> </ul> </li> </ul> <p>A linguagem do poema se utiliza de vários recursos expressivos, que provocam efeitos de sentido.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• As principais funções (finalidades, propósitos da literatura) dos poemas podem ser comentados: arte pela arte, transmissão de conhecimento, evasão no tempo ou no espaço, crítica social, catarse.</li> <li>• As Matrizes de Língua Portuguesa da Prova Brasil (BRASIL, 2008) e do Saresp (SÃO PAULO, 2009) não contemplam habilidades de leitura para identificação de todas essas características; focalizam apenas a habilidade de “Identificação da finalidade do texto”. Registre-se que as perguntas propostas neste procedimento vão além das solicitadas pelas avaliações institucionais.</li> </ul>

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

Esse primeiro procedimento de leitura de poemas só precisa ser realizado uma vez, antes da leitura do primeiro poema pela sala. Na leitura dos próximos poemas – e espera-se que os alunos leiam muitos – o professor já pode começar pelo segundo procedimento.

Dos conhecimentos sobre o gênero discursivo mobilizados no primeiro procedimento de leitura proposto, apenas o reconhecimento da finalidade do texto é mencionado nas habilidades de leitura exigidas pelas Provas Brasil (BRASIL, 2008) e Saresp (SÃO PAULO, 2009), como mostra Lima (2013). Dessa forma, a perspectiva de leitura de gênero discursivo dessas provas ainda é muito limitada. Na sequência didática aqui proposta, são mencionadas as exigências dessas provas externas com relação à compreensão do poema porque isso tem sido uma preocupação de muitos professores. No entanto, ressalta-se que o trabalho de

formação de um leitor proficiente não pode se justificar apenas por causa dessas provas e precisa ir além de suas exigências. É o que se busca com o procedimento de leitura já apresentado e com os próximos a serem detalhados.

**Quadro 2** – Segundo procedimento de leitura: leitura completa (silenciosa e em voz alta) de poemas

Estratégias de leitura	O que se pretende e algumas observações
<ul style="list-style-type: none"><li>• Pedir que os alunos leiam, silenciosamente, um poema selecionado.</li><li>• Na sequência, ler em voz alta o poema, explorando a expressividade do ritmo, da sonoridade, do andamento do poema.</li><li>• Pedir aos alunos que quiserem que façam sua leitura do poema em voz alta.</li><li>• Conversar sobre as primeiras impressões a respeito do poema, sobre sentidos que os alunos construíram a partir dessas primeiras leituras, sobre os versos de que mais gostaram.</li></ul>	<p>Não se propõe nenhum objetivo além de uma primeira leitura por fruição, para que o encantamento da leitura não seja perdido, para que sentimentos e emoções provocados pela dimensão lúdica e estética da linguagem poética possam ser usufruídos. Detalhes da construção poética serão analisados no próximo procedimento de leitura.</p> <p>Com a leitura expressiva do professor, pretende-se que o aluno perceba características que, sozinho ou na leitura silenciosa, ele pode não ter percebido: rimas, ritmo, musicalidade.</p> <p>Abrir o diálogo sobre o poema lido pode ajudar aqueles que acham que não o compreenderam bem. Alguns comentários do professor e as primeiras impressões dos alunos já dão um encaminhamento inicial para a leitura detalhada, a ser desenvolvida no terceiro procedimento de leitura.</p>

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

Numa situação não escolar de leitura, esse ponto de compreensão atingido no segundo procedimento pode ser considerado suficiente para o leitor passar para o texto seguinte. No trabalho didático, no entanto, atividades de leitura detalhada focadas em aspectos específicos do texto, que mobilizem habilidades cognitivas mais complexas para a produção de inferências, são necessárias para ampliar a capacidade leitora dos alunos.

Dando sequência, propõe-se o terceiro procedimento, a seguir.

**Quadro 3** – Terceiro procedimento de leitura: leitura detalhada de certas partes do poema

Estratégias de leitura	O que se pretende e algumas observações
<p>Propor exercícios a serem feitos oralmente ou por escrito, enfocando:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Sentido(s) que pode(m) ser atribuído(s) a determinado(s) verso(s) ou estrofe(s). Em outras palavras, o que é possível entender do verso..., ou da estrofe...</li> <li>• O tema do poema, que pode estar expresso no título ou não.</li> <li>• A pessoa em que o eu-lírico está – em 1ª pessoa (eu) ou em 3ª pessoa e as palavras ou expressões do poema que indicam isso.</li> <li>• O sentimento expresso ou reforçado pelo eu-lírico, de forma geral, no poema ou ao utilizar-se de determinadas palavras ou recursos.</li> <li>• Os principais recursos utilizados no poema para causar efeitos de sentido, com o cuidado de não exagerar no número de perguntas, apenas visando ao que for mais expressivo em cada poema. Efeitos de sentido em poemas podem ser causados principalmente por recursos:             <ul style="list-style-type: none"> <li>- sonoros ou rítmicos</li> <li>- de repetição de sons (assonância e aliteração), de palavras e de versos</li> <li>- ortográficos ou morfosintáticos</li> <li>- de pontuação expressiva (interrogação, exclamação, reticências, aspas, etc.)</li> <li>- semânticos expressivos (antítese, paradoxo, personificação, metáfora, metonímia)</li> <li>- de uso de palavras ou expressões</li> <li>- visuais ou grafotipográficos</li> <li>- de humor, ironia, paródia, piada</li> <li>- de variação linguística</li> <li>- de rompimento com normas (licença poética)</li> <li>- de onomatopéias</li> <li>- de intertextualidade</li> <li>- de metalinguagem</li> <li>- de trocadilho</li> <li>- de adivinha</li> <li>- de enigma</li> <li>- de trava-línguas</li> </ul> </li> <li>• No caso de poema narrativo, pode-se perguntar sobre o conflito da narrativa.</li> <li>• Se houver palavras desconhecidas que mereçam ser exploradas, pode-se perguntar sobre o que significa a palavra ..., no verso...</li> </ul>	<p>Pretende-se que o leitor consiga expressar, com suas palavras, alguns sentidos possíveis para versos e estrofes do poema.</p> <p>Aspira-se, ainda, a que o leitor perceba alguns recursos de linguagem utilizados pelo poeta para a apreensão de um tema de forma poética. Explorando o que é sugerido na coluna ao lado, a atividade de leitura poderá mobilizar todas as habilidades de leitura cobradas na Prova Brasil e no SARESP que são aplicáveis a poemas. Certamente, não se pode focar todas as habilidades em um único poema. Esse conhecimento amplo se consegue a partir da leitura de muitos poemas. Ressalta-se que os descritores de habilidades de leitura das Matrizes de Referência dessas provas não são tão detalhados com relação aos recursos expressivos do gênero discursivo poema quanto o que se propõe na lista ao lado.</p>

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

Esse terceiro procedimento de leitura de poemas amplia sobremaneira a percepção do leitor sobre o que a linguagem poética é capaz de expressar. Todas as habilidades de leitura das Matrizes de Referência das Prova Brasil e SARESP que são aplicáveis a poemas, de uma

forma ou de outra, são contempladas pelos aspectos citados no quadro 3. Essas estratégias de leitura também proporcionam uma experiência de leitura muito além da superfície textual, e o ideal é que os alunos possam ler muitos poemas, dezenas deles. A partir de algumas características mais marcantes de cada um, conhecerão um repertório bem amplo de possibilidades da linguagem poética.

Os professores participantes do Projeto Observatório/UNITAU (sete professores bolsistas e outros nove professores cujo trabalho foi acompanhado regularmente e documentado) trabalharam com, no mínimo, 30 poemas, em algumas aulas dedicadas a essas atividades. Os resultados mostraram muita adesão dos alunos e tal apreensão das características do gênero que, a partir de um certo número de poemas lidos, os comentários após a primeira leitura de cada poema já se dirigiam a aspectos de leitura detalhada. A ampliação da proficiência leitora dos alunos com relação ao gênero poema foi sensível (LOPES-ROSSI, 2015).

Nessa perspectiva de trabalho, a consequência natural é que, após cada leitura, os alunos passem a dialogar de forma mais profícua com e sobre o poema lido. A atitude responsiva, ativa, dialógica do aluno no processo de leitura de cada poema pode ser mediada pelas estratégias do quarto procedimento de leitura proposto na sequência didática de leitura, apresentado a seguir.

**Quadro 4:** Quarto procedimento de leitura: apreciação crítica do poema e percepção de suas relações dialógicas

Estratégias de leitura	O que se pretende e algumas observações
<p>Estabelecer um diálogo sobre:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• A opinião do aluno a respeito da maneira como o autor enfocou o tema (interessante, emocionante, engraçada, diferente...).</li> <li>• Se o poema fez o aluno pensar em aspectos do tema antes ignorados por ele. Quais?</li> <li>• Se aquele poema se relaciona com algum aspecto, assunto, polêmica do contexto sócio-histórico atual.</li> <li>• Se aquele poema inspira os alunos a alguma produção artística ou lúdica. (Não necessariamente todos os poemas precisam fazê-lo.)</li> </ul>	<p>Pretende-se a apreciação crítica do aluno sobre aspectos estéticos e emocionais do poema e a percepção de suas relações dialógicas.</p> <p>Nesse nível de apreciação pessoal, não se espera que todos os alunos concordem ou cheguem às mesmas conclusões; importa que consigam expor seus pontos de vista. A diversidade de opiniões é esperada.</p> <p>Não há descritores da Prova Brasil ou do Saesp referentes a esse nível de leitura crítica.</p>

**Fonte:** elaborado pelas autoras.

O nível de leitura crítica que se pretende e se pode, realmente, atingir com esse quarto procedimento de leitura não é previsto nas Matrizes de Referência da Prova Brasil e do Saesp (SILVA, 2013); no entanto, é imprescindível quando se almeja uma abordagem discursiva do enunciado poético em sala de aula que considere todas as suas dimensões constitutivas.

## **5 Conclusão**

A sequência didática de leitura de poemas apresentada neste artigo mobiliza e articula um conjunto de pressupostos teóricos que vêm sendo preconizados por documentos oficiais de ensino de secretarias estaduais de educação, a partir da publicação dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1998), e por pesquisadores preocupados com o ensino-aprendizagem de língua portuguesa, nas últimas décadas. Para o professor, a sequência didática representa uma forma de trabalho muito bem informado teoricamente e exequível em sala de aula, independente de livro didático, aplicável tanto ao Ensino Fundamental quanto ao Ensino Médio. A partir de poemas selecionados pelo professor e, eventualmente, pelos próprios alunos, é possível desenvolver as atividades de leitura até um nível inferencial mais complexo, considerando as características ensináveis do gênero.

Têm-se, assim, um caminho para a ampliação das habilidades leitoras dos alunos, inclusive aquelas verificadas pelas avaliações externas que, com justa razão, preocupam os professores. Espera-se, portanto, que a divulgação dessa sequência didática de leitura de poemas para professores de Língua Portuguesa seja uma contribuição ao ensino e à reflexão crítica sobre novos encaminhamentos que esse tipo de trabalho proporciona, muito mais do que apenas uma possibilidade de levar os alunos a êxito em provas.

A possibilidade que se dê a crianças e jovens de fruir literatura, fruir poesia, enseja a construção de habilidades de leitura específicas que vão atuando na construção dos saberes e ampliando a bagagem do ser sócio-histórico que são os estudantes. A construção dos sentidos dos poemas catalisa emoções, constatações, questionamentos, enfim, atitudes responsivas dos leitores, que se quer formar competentes, críticos e reflexivos, “mais plurais e mais sensíveis à percepção da arte construída pela palavra” (GREGORIN FILHO, 2012, p. 8).

## **Referências**

ALVES, J. H. P. Poesia para jovens leitores. **Revista do GELNE**, v. 4, n. 1, p. 1-7, 2002.

\_\_\_\_\_. Abordagem do poema: roteiro de um desencontro. In: DIONÍSIO, A. P.; BEZERRA, M. A. (Orgs.). **O livro didático de Português: múltiplos olhares**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003, p. 62-74.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Questões de literatura e de estética: a teoria do romance**. São Paulo: Editora da Unesp, 1993.

BRAGA, P. **Habilidades de leitura de poemas no ensino fundamental**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.

BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, 2005.

BRASIL. Ministério da Educação. **PDE: Plano de Desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores**. Brasília: MEC, SEB; INEP, 2008.

BUTLEN, M. A leitura: “uma prática cultural polimorfa”. **Leitura: Teoria & Prática**, Campinas, São Paulo, v. 33, n. 65, p.13-34, 2015.

CORDEIRO, D. B.; OLIVEIRA, R. S. Gêneros literários em livros didáticos do ensino médio: práticas de leitura e análise textual na construção de sujeitos críticos. **Interletras**, v. 3, n. 17, p. 1-16, 2013.

DALVI, M. A. Literatura na escola: propostas didático-metodológicas. In: DALVI, M. A.; REZENDE, N. L. de; JOVER-FALEIROS, R. (Org.). **Leitura de literatura na escola**. São Paulo: Parábola, 2013, p. 67-96.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (Orgs.). **Gêneros orais e escritos na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2004, p. 95-128.

FARACO, C. A. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C. A.; TEZZA, C.; CASTRO, G. de. (Org.). **Diálogos com Bakhtin**. 4. ed. Curitiba: Ed. UFPR, 2007, p. 97-108.

FIORIN, J. L. **Introdução ao pensamento de Bakhtin**. São Paulo: Ática, 2006.

FREIRE, E. M. **Habilidades de leitura dos gêneros discursivos tira, crônica e artigo de opinião no ensino médio**. 2014. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.

GEBARA, A. E. L. O poema, um texto marginalizado. In: BRANDÃO, H.; MICHELETTI, G. (Coord.). **Aprender e ensinar com textos didáticos e paradidáticos**. Vol. 2. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 143-166.

GÓES, M. L. P. S. **Introdução à Literatura infantil e juvenil**. São Paulo: Pioneira, 1991.

GREGORIN FILHO, J. N. **Literatura Infantil em Gêneros**. São Paulo: Editora Mundo Mirim, 2012.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. São Paulo: Contexto, 2006.

LIMA, J. A. **Habilidades de leitura para o 5º ano a partir da Matriz de Referência da Prova Brasil: da teoria à prática**. 2014. 89f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Taubaté, Taubaté, 2014.

LIMA, S. A. M. Comparando as Matrizes de Referência da Prova Brasil e do SARESP. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 1-17, 2013.

LOPES-ROSSI, M. A. Procedimentos para estudo de gêneros discursivos. **Intercâmbio**, São Paulo, v. 15, 2006, p. 1-10.

\_\_\_\_\_. **Relatório final das atividades do Projeto Observatório da Educação/UNITAU: Competências e habilidades de leitura: da reflexão teórica ao desenvolvimento e aplicação de propostas didático-pedagógicas (2011-2014)**, CAPES/INEP nº 23038010000201076. Taubaté: Universidade de Taubaté, 2015.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola, 2008.

PADILHA, S. de J. **Os gêneros poéticos em livros didáticos de língua portuguesa do ensino fundamental: uma abordagem enunciativo-discursiva**. 2005. 346f. Tese (Doutorado em Linguística). Pontifícia Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

RENDA, V. L. B. de S. **As vozes poéticas da infância: a poesia infantil contemporânea em diálogo multicultural com o Modernismo**. 2002. Tese. Doutorado em Letras (Estudos Comparados de Literatura de Língua Portuguesa). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

SANTOS, D. **Ensino de língua inglesa: foco em estratégias**. Barueri: DISAL, 2012.

SÃO PAULO. Secretaria Estadual da Educação. **Matrizes de referência para a avaliação do rendimento escolar**. São Paulo: SEESP, 2009.

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

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. 6. ed. Porto Alegre: Artmed, 1996.

TEZZA, C. Discurso poético e discurso romanesco na teoria de Bakhtin. In: FARACO, C. A. et al. (Org.). **Uma introdução a Bakhtin**. Curitiba: Editora Hatier, 1988. p. 51-71.

Data de recebimento: 5 de março de 2017.

Data de aceite: 21 de junho de 2017.