



miguilim

revista eletrônica do netlli

volume 9, número 1, jan.-abr. 2020

O POEMA EM SALA DE AULA: UMA POSSIBILIDADE DE LEITURA E ANÁLISE LINGUÍSTICA NO ENSINO FUNDAMENTAL



THE POEM IN THE CLASSROOM: A POSSIBILITY OF READING AND LINGUISTIC ANALYSIS IN ELEMENTARY SCHOOL

Neluana Leuz de Oliveira FERRAGINI
Universidade Estadual do Paraná (*campus* de
Apucarana), Brasil

Karine Giroto BARBARA
Universidade Estadual do Paraná (*campus* de
Apucarana), Brasil

RESUMO | INDEXAÇÃO | TEXTO | REFERÊNCIAS | CITAR ESTE ARTIGO | AS AUTORAS
RECEBIDO EM 11/11/2019 • APROVADO EM 20/02/2020

Resumo

O presente trabalho integra o projeto de pesquisa Gêneros Discursivos em sala de aula: propostas de estudo e de didatização para o 7º ano do ensino fundamental, o qual, no bojo da

Linguística Aplicada, orienta-se para reflexão do ensino de língua portuguesa via concepção de linguagem interacionista e dialógica, situando as reflexões nos pressupostos do Círculo de Bakhtin e seus caudatários. Sob esse viés teórico, nosso objetivo é apresentar uma possibilidade de estudo do gênero poema com enfoque para a prática de análise linguística na leitura de textos. Como *corpus*, elegemos um poema (sem título) de Caio Silva, jovem poeta da região, com o intuito valorizar a cultura local. Assim, ao adotarmos a concepção de leitura sócio-discursiva, este estudo, metodologicamente, prima por uma prática de análise linguística a partir das seguintes dimensões: a) social (horizonte espacial e temporal; horizonte temático e horizonte axiológico); e b) verbo-visual (conteúdo temático, construção composicional e estilo). Como resultado, apresentamos um encaminhamento para as práticas de leitura e análise linguística de textos-enunciados que se materializam no gênero poema e esperamos contribuir para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa mais contextualizado, dialógico e reflexivo.

Abstract

This work is part of research project Discursive Genres in the classroom: study and teaching proposals for the 7th year of elementary school, which, in the core of Applied Linguistics, is oriented to reflection of Portuguese language teaching through the conception of interactionist and dialogic language, placing the reflections on the assumptions of the Bakhtin Circle and its followers. Under this theoretical perspective, our objective is to present a possibility of studying the poem genre with a focus on the practice of linguistic analysis in reading texts. As a corpus, we chose a (untitled) poem by Caio Silva, a young poet from the region, with the aim of valuing the local culture. Thus, when adopting the concept of socio-discursive reading, this study, methodologically, excels in a practice of linguistic analysis from the following dimensions: a) social (spatial and temporal horizon; thematic horizon and axiological horizon); and b) verbal-visual (thematic content, compositional construction and style). As a result, we present a guide for reading practices and linguistic analysis of texts-statements that materialize in the poem genre, and we hope to contribute to more contextualized, dialogical and reflective teaching and learning of the Portuguese language.

Entradas para indexação

PALAVRAS-CHAVE: Prática de Leitura e Análise Linguística; Gênero Poema; Ensino e aprendizagem de Língua Portuguesa.

KEYWORDS: Reading Practice and Linguistic Analysis; Poem Genre; Teaching and Learning Portuguese.

Texto integral

Geraldi (1984), desde a década de 1980, apontava que o ensino de Língua Portuguesa (doravante LP) precisava transcender a prescrição e as atividades puramente gramaticais, desprovidas de reflexões e sem análises contextualizadas. Nas décadas finais do referido século, autores como Travaglia (1996), Possenti (1996) e próprio Geraldi (1984) dedicaram-se a (re)pensar o ensino de LP, sobretudo no enfoque dado à gramática. Para os referidos pesquisadores,

(re)pensar a gramática não significaria excluí-la da sala de aula, mas, ao contrário, tornar significativo seu estudo ao demonstrar sua aplicabilidade e seus efeitos nas mais variadas formas de comunicação.

Nesse contexto, foram publicados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), em 1997 e 1998. Levando em conta as evidências do fracasso escolar pelo qual os alunos brasileiros passavam (BRASIL, 1997, p. 19), o documento parte em defesa de uma reestruturação do ensino de língua portuguesa, com o objetivo de orientar a formação de leitores e escritores competentes.

Tendo em vista o objetivo descrito, o documento critica a abordagem “aditiva”¹ colocada em prática nas aulas de LP, a qual “levou a escola a trabalhar com ‘textos’ que só servem para ensinar a ler. ‘Textos’ que não existem fora da escola e, [...] em geral, nem sequer podem ser considerados textos, pois não passam de simples agregados de frases” (BRASIL, 1997, p. 29). O que o documento defende é o trabalho com a diversidade textual, com os gêneros discursivos e com atividades de Análise Linguística, deixando de lado o trabalho com orações e palavras descontextualizadas.

Voltando nosso olhar para tal enfoque e, em uma tentativa de transcender tal conjectura no cenário que institui as aulas de Língua Portuguesa, esta pesquisa tem o objetivo de elaborar atividades de Análise Linguística a serem trabalhadas, em especial, no 7º ano do ensino fundamental II, demonstrando um possível caminho para o trabalho efetivo e dialógico com os gêneros discursivos.

Apesar de defendermos que o trabalho com os gêneros discursivos deve ser realizado em todos os ciclos de ensino, a presente pesquisa está voltada para as turmas do sétimo ano do ensino fundamental II, por fazer parte do projeto de pesquisa Gêneros Discursivos em sala de aula: propostas de estudo e de didatização para o 7º ano do ensino fundamental².

Assim, dentre os inúmeros gêneros discursivos, o escolhido para a elaboração das atividades neste trabalho foi o poema, por acreditarmos e defendermos a importância desse gênero dentro das salas de aula e por ponderarmos os motivos da dificuldade que os professores têm de trabalhá-lo. Para a elaboração das atividades partiremos dos pressupostos da Análise Linguística de estatuto dialógico defendendo objetivos pragmáticos e sociais a partir dos estudos desenvolvidos por Polato (2017).

Portanto, neste artigo, em um primeiro momento, tecemos considerações a respeito do ensino de Língua Portuguesa mediado por enunciados concretos de diferentes gêneros. Na seção seguinte, apresentamos pressupostos teórico-metodológicos da Análise Linguística Dialógica desenvolvida por Polato (2017), os quais norteiam nossa análise e proposta didática. Na terceira seção, discutiremos sobre o gênero poema e sua presença na sala de aula como objeto de estudo. Na sequência, apresentamos o poema selecionado para estudo e uma breve análise de suas dimensões social e verbo-visual. Por fim, elaboramos uma proposta didática no intuito de apresentar um caminho para a formação crítica dos estudantes e, quiçá, contribuir para a ressignificação do ensino de língua portuguesa.

Os estudos teórico-metodológicos a respeito dos gêneros discursivos aumentaram significativamente nos primeiros anos do século XXI. Por muito tempo, as aulas de língua portuguesa foram extremamente normativas e as inúmeras regras gramaticais eram ensinadas - ou melhor, conforme critica Freire (2011), *depositadas* - através de métodos de ensino em que o único detentor do conhecimento era o professor, o qual depositava diversas informações aos alunos sem estimulá-los a questionar, analisar e transformar a realidade da qual fazem parte (FREIRE, 2011). Nessas aulas, também, não se levava em conta as situações reais de uso da língua e muitas das variedades utilizadas eram taxadas como erradas, o que aumentava a grande resistência dos estudantes em relação às aulas de língua portuguesa. Como consequência, o ensino meramente gramatical colhia a formação de alunos linguisticamente incompetentes.

Quando se analisam as principais dificuldades de redação nos diferentes níveis de escolaridade, freqüentemente se encontram narrações que “não contam histórias”, cartas que não parecem cartas, textos expositivos que não expõem idéias, textos argumentativos que não defendem nenhum ponto de vista. Além disso, e apesar de todas as correções feitas pelo professor, encontram-se também enormes dificuldades no que diz respeito à segmentação do texto em frases, ao agrupamento dessas em parágrafos e à correção ortográfica. (BRASIL, 1997, p. 49).

As metodologias tradicionais de ensino, a resistência e o desinteresse que tomaram conta dos educandos foram alguns dos motivos que contribuíram para o fracasso escolar discutido pelos PCN. Para reverter esse quadro, seria preciso abandonar os tradicionais meios de ensino em que as palavras e orações eram utilizadas como pretexto para a memorização de inúmeras regras gramaticais impostas. Assim,

Se o objetivo é que o aluno aprenda a produzir e a interpretar textos, não é possível tomar como unidade básica de ensino nem a letra, nem a sílaba, nem a palavra, nem a frase que, descontextualizadas, pouco têm a ver com a competência discursiva, que é questão central. (BRASIL, 1997, p. 29).

Não obstante o documento seja do final do século XX, após vinte anos de sua publicação e de outros documentos oficiais que norteiam o ensino brasileiro (como as Diretrizes Curriculares do Estado do Paraná - 2008), o ensino de Língua Portuguesa parece não ter ultrapassado o domínio de regras e prescrições, pois, conforme pontua Bagno (2013, p. 12) “quando se trata dos conhecimentos linguísticos [...] ainda impera uma perspectiva de ensino conservadora,

tradicionalista”. Dessa forma, a proposta é trazer enunciados-concretos (textos) para a sala de aula, pois ao trabalhar com a diversidade textual formam-se leitores competentes (BRASIL, 1997) e acreditamos que esse deveria ser o objetivo a ser alcançado pelas aulas de língua portuguesa: formar alunos linguisticamente competentes, autônomos e críticos. Como caminho para atingir tal finalidade, escolhemos o trabalho com os gêneros discursivos.

Antes, justificamos nossa escolha por gêneros discursivos e não por gêneros textuais. Ambos são utilizados em diversas situações como sinônimos, mas a escolha de uma das nomenclaturas deve ser consciente (DIAS, 2011). Assim,

Aqueles que adotam os gêneros discursivos darão prioridade para a significação dos enunciados, para a acentuação valorativa e o tema, perceptíveis por meio das marcas lingüísticas, pelo estilo e pela forma composicional do texto. Em contrapartida, para aqueles que adotam os gêneros textuais, a significação é preterida e abordada apenas em relação ao conteúdo temático. (DIAS, 2011, p. 151).

Rojo (2005) também discute essa questão do postulado teórico, que muitas vezes, implica na nomenclatura textual ou discursivo. Para a autora, os que adotam a perspectiva dos gêneros discursivos partirão sempre dos aspectos sócio-históricos da situação enunciativa e privilegiarão a vontade enunciativa do locutor. Dessa forma, não se realizará uma análise exaustiva da gramática no texto. Para a autora, gênero é forma de discurso e de enunciação e não forma de texto e enunciado (ROJO, 2005).

Consoante a isso, concordamos com Rojo (2005) quando defende que os educandos não precisam “ser gramáticos”, mas precisam ter acesso letrado aos textos e a partir disso serem capazes de realizar leituras críticas e cidadãs. Dessa forma,

[...] parece-nos mais útil e necessário explorar com eles as características das situações de enunciação – relacionadas às marcas lingüísticas que deixam como traços nos textos – que fazemos análises completas e exaustivas dos textos, introduzindo uma nova metalinguagem. Os professores talvez preferissem o segundo caminho. Mas as necessidades dos alunos fazem-nos escolher o primeiro para a modelização didática [...]. (ROJO, 2005, p. 207).

Isso posto, optamos pelos gêneros discursivos e nos baseamos nos estudos desenvolvidos por Bakhtin e seu círculo. Para o estudioso russo, gêneros do discurso são “tipos relativamente estáveis de enunciado”, situações típicas da comunicação discursiva que chegam a nós quase da mesma forma que a nossa língua materna (BAKHTIN, 2016), pois “Nós aprendemos a moldar nosso discurso

em formas de gêneros e, quando ouvimos o discurso alheio, já adivinhamos o seu gênero pelas primeiras palavras” (BAKHTIN, 2016, p. 39). Assim, “à medida que aprendemos novos gêneros, aprendemos a ver diferentemente e a expandir nosso repertório de visão para a realidade social ao redor” (ACOSTA-PEREIRA, 2013, p. 497).

Apesar de estarem presentes no dia a dia, nas salas de aulas, nos livros didáticos, muitas vezes, o trabalho com os gêneros não ultrapassa o estudo da forma ou, simplesmente são usados para o estudo gramatical, sem visar “à compreensão da linguagem em seu real funcionamento nas interações verbais concretas e que, conseqüentemente, acaba por não capacitar o aluno a ler, falar e escrever melhor nas práticas sociais de suas vivências”. (FRANCO DE OLIVEIRA; POLATO, 2015, p. 432-433)

Consoante pontuam os referidos pesquisadores, é preciso que o trabalho com os gêneros vá além do ensino gramatical, é preciso estudar todas as suas formas, características, condições de produção, efeitos de sentidos, valores e avaliações que perpassam o discurso, pois assim, poder-se-á pensar em uma aprendizagem em que o aluno se torne um leitor e produtor eficaz de enunciados.

Para o estudo de enunciados concretos, a partir dos pressupostos do Círculo de Bakhtin, Rodrigues (2001) aponta duas dimensões a serem analisadas: a dimensão social e a dimensão verbal. A dimensão social, também chamada de dimensão extraverbal, segundo Voloshinov; Bakhtin (S.d., p. 6), “se integra ao enunciado como uma parte constitutiva essencial da estrutura de sua significação”, ou seja, para que seja possível compreender e extrair toda a valoração de um enunciado, é preciso que se leve em conta o contexto no qual ele foi produzido e onde ele circula, para assim, compreender os interesses sobre e para os quais ele trabalha. Por isso, faz-se necessário e essencial levar em conta a dimensão extraverbal do enunciado a ser trabalhado, pois, de acordo com Rodrigues (2001, p. 20) “a situação se integra ao enunciado, constitui-se como uma parte dele, indispensável para a compreensão do seu sentido”.

Quanto à dimensão verbo-visual, nela se colocam para análise os três elementos constitutivos de um gênero, conforme proposto por Bakhtin: conteúdo temático, estilo e construção composicional. O conteúdo temático, de acordo com Ferragini (2015), não é o assunto abordado pelo gênero, mas “o objeto de sentido valorado no discurso, isto é, o conteúdo tematizado que se desenvolve no enunciado a partir da interação” (ACOSTA-PEREIRA, 2008, p. 29) e esse varia de acordo com as situações de interação (ACOSTA-PEREIRA, 2013).

Já a construção composicional do gênero está mais ligada a sua estrutura. São formas de organização do enunciado, “são artifícios que remetem à estruturação e acabamento do texto-enunciado. A construção composicional refere-se tanto ao aspecto visual como também às formas de escritura”. (FERRAGINI, 2015, p. 28). Muitas vezes, essa característica é determinante em um gênero.

Por sua vez, o estilo está ligado às escolhas linguísticas determinadas pelo gênero ou selecionadas pelo sujeito-enunciador. Ou seja, conforme pontuam Franco de Oliveira e Polato (2015, p. 438), “O estilo do gênero diz respeito às

escolhas lexicais, gramaticais, fraseológicas próprias de uma forma típica de enunciado”, mas também pode refletir as individualidades do enunciador (FERRAGINI, 2015).

A opção por trabalhar os conteúdos de língua portuguesa através dos gêneros discursivos se deu a partir das propostas, já comentadas, dos PCN e da crítica feita pelo documento às atividades realizadas com palavras e orações descontextualizadas. A respeito do assunto, Bakhtin (2016) também questiona a prática isolada da palavra e da oração.

A oração enquanto unidade da língua carece de todas essas propriedades: não é delimitada de ambos os aspectos pela alternância dos sujeitos do discurso, não tem contato imediato com a realidade (com a situação extraverbal) nem relações imediatas com enunciados alheios, não dispõe de plenitude semântica nem capacidade de determinar imediatamente a posição responsiva do outro falante, isto é, de suscitar resposta. (BAKHTIN, 2016, p. 33).

A reflexão do pesquisador russo conduz-nos a entender que o ensino deve acontecer via enunciados concretos (materializados pelos gêneros do discurso), uma vez que “os enunciados concretos – ou textos-enunciados – representam a utilização real da língua” (FERRAGINI, 2015, p. 23). Ao defender o ensino pautado nas situações de uso real da língua, concordamos com Gasparin (2007, p. 15) no sentido de que o aluno “deve perceber alguma relação entre o conteúdo e a sua vida cotidiana, suas necessidades, problemas e interesses”, pois acreditamos que quando o aluno se vê parte daquilo que é o objeto de ensino, ele se mostra mais interessado ao que está sendo ensinado, ademais, acrescentamos, consegue refletir sobre a própria prática.

O trabalho com os gêneros discursivos é um caminho para ampliar os horizontes linguísticos, o nível de letramento e de autonomia, pois leva os estudantes a refletirem a respeito das escolhas que instituem o discurso e que refletem e refratam valorações. Na esteira de ampliar a compreensão do discurso alheio, elegemos como caminho nesta pesquisa a prática de Análise Linguística, tema de nossa próxima seção.

Uma nova visão para o trabalho com os gêneros: a Análise Linguística Dialógica

As discussões a respeito de Análise Linguística (doravante AL) surgem na primeira metade dos anos 80 a partir da necessidade de reconfiguração do ensino de línguas, na tentativa de ir além das abordagens extremamente tradicionais (POLATO, 2017). Porém, essa prática ganhou maior visibilidade após a publicação do livro *O texto na sala de aula*, de Geraldi (1984), pois o livro “traz à tona a

reflexão sobre a redução do ensino da língua/linguagem ao ensino de gramática” (POLATO, 2017, p. 61) e propõe o texto como objeto de análise e estudo.

De acordo com Geraldi (2005, p. 42), “No ensino da língua, nessa perspectiva, é muito mais importante estudar as relações que se constituem entre os sujeitos no momento em que falam do que simplesmente estabelecer classificações e denominar os tipos de sentenças”. Geraldi (2016) defende que o papel do ensino é trabalhar com e a partir dos textos, para estudar formas alternativas do dizer, ou seja, diferentes situações reais do uso da língua. Sob tal enfoque, o estudioso propõe o trabalho com a AL.

Para Costa-Hübes (2017), as práticas de AL visam refletir sobre como se fala e se escreve em determinados contextos. Ao tomar essa consciência, o aluno se tornará competente para adequar seus enunciados de acordo com a necessidade da situação de interação. Por entender a linguagem como lugar de interação humana, Geraldi (2005) defende que, com ela, é possível romper as barreiras de acesso ao poder, pois “Se ela serve para bloquear – e disso ninguém duvida -, também serve para romper o bloqueio” (GERALDI, 2005, p. 44).

Ao voltar nosso olhar para os estudos de Bakhtin e seu Círculo, verifica-se que o funcionamento dialógico da língua é o seu aspecto fundante (POLATO, 2017). De acordo com Ferragini (2015), para essa perspectiva de estudos, a língua é um processo dialógico ininterrupto. E, a Análise Linguística de estatuto dialógico (ALD), parte desse princípio proposto por Bakhtin.

As práticas de ALD, segundo Polato (2017), começam a corporificar-se a partir da segunda década do século XXI. Segundo a autora, a prática dialógica da AL trabalha com a linguagem com o intuito de fortalecer o pensamento reflexivo e crítico dos estudantes, em grande parte pelas atividades epilinguísticas (POLATO, 2017), as quais, propostas primeiramente por Geraldi, se dão a partir de atividades relacionadas à compreensão e produção de textos (POLATO, 2017).

Quanto aos gêneros, a referida prática não se interessa somente em descrever as formas dos gêneros, visto que segundo Franco de Oliveira e Polato (2015), olhar e reproduzir apenas as estruturas dos gêneros não é suficiente para o ensino baseado na concepção interacionista da linguagem. Mais que isso, é preciso entender como os gêneros funcionam socialmente.

A perspectiva dialógica de trabalho com a análise linguística é centrífuga e centrípeta. Não está fechada na orientação interna do gênero. Ela empurra você para fora dele, para os valores, para as relações sociais representadas no texto de X gênero, mas o traz de volta para saber como esses valores e relações funcionam ali dentro. Gênero, assim, é lugar socialmente semiótico de mobilização do discurso e não, necessariamente, morada ou caminho para os métodos e nem simulacro para abordagens cognitivas de aspectos linguísticos. De todo modo, essa tensão entre as forças, entre a orientação interna e externa, ajuda a expandir o horizonte de compreensão dos coprodutores do discurso. (POLATO, 2017, p. 160-161).

Dessa forma, a autora define a AL de estatuto dialógico como uma perspectiva que aborda aspectos linguísticos, enunciativos e discursivos em enunciados “mobilizados em gêneros discursivos, que mira, em primeiro plano, a compreensão do discurso e, portanto, as relações sociais representadas, a partir de uma abordagem valorativa da língua(gem)” (POLATO, 2017, p. 197-198).

Polato (2017) afirma que a ALD é de natureza sociológica e, por isso, “menos tradicional em todos os seus domínios, sejam eles teóricos, conceituais ou metodológicos, pois visa ao desenvolvimento de habilidades à compreensão/produção valorada do discurso” (POLATO, 2017, p. 198) e é esse caráter social que a diferencia das demais. A preocupação dessa perspectiva em estudo, consoante a pesquisadora, é que os interlocutores, ao se virem diante de um enunciado, reconheçam o lugar social que ocupam e os contextos nos quais estão inseridos, pois somente assim poderão compreender a própria atuação social.

Dessa forma, ainda nos pautando em Polato (2017), a ALD preza pela necessidade de estudar e explorar as axiologias sociais, ou seja, os valores sociais, que fazem parte da enunciação. Então, o gênero não é concebido apenas como aparato cognitivo, mas sim, como uma prática social da linguagem. Por conseguinte, o objetivo de trabalhar a Análise Linguística de estatuto dialógico é formar, nas palavras de Polato (2017), coautorescriadores.

É desse modo que a ALD se propõe como prática da qual a escola pode se servir para formar sujeitos-alunos que existam, que aprendam a ser autores com estilo próprio enriquecido por juízos de valor convocados, por entoação própria, por compreensão da dimensão extralinguística da linguagem, o que desfecha em ter palavra própria, escolha sintática própria e consciente, de modo suficiente para posicionar-se valorativamente a partir de que se constitui no projeto enunciativo que o texto que lê/escuta ou produz representa. (POLATO, 2017, p. 204).

Tomando o texto como ponto de partida e tendo-o também como ponto de chegada, conforme propõe Geraldi (2005), Polato (2017), entre outros estudiosos, este trabalho buscou desenvolver atividades de Análise Linguística de estatuto dialógico a partir de um enunciado do gênero poema, por acreditarmos na importância das práticas de análise linguística dialógicas para as aulas de língua portuguesa e no processo de ensino-aprendizagem, mas também e, principalmente, para uma formação mais cidadã e autônoma dos estudantes.

O trabalho com o poema em sala de aula, de acordo com Perfeito e Vedovato (2011, p. 243), não costuma ser fácil, porque “Pisamos em terreno movediçamente encantador que, por vezes, nos lança em um emaranhado de dúvidas e possibilidades”.

Há uma crença de que a abordagem do poema em sala de aula se dá de forma natural e efetiva, uma vez que esses já estão presentes no âmbito escolar há muito tempo (PERFEITO; VEDOVATO, 2011), mas a realidade vivenciada pelas escolas e discentes é outra. Braga (2014) coloca o trabalho com o poema como um grande desafio a ser enfrentado pelos professores, uma vez que os alunos não demonstram interesse por esse gênero literário. Outro fator que dificulta o trabalho efetivo com os poemas é o fato de os livros didáticos deixarem muito a desejar na abordagem desse gênero discursivo (PERFEITO; VEDOVATO, 2011).

Na contramão das dificuldades, Perfeito e Vedovato (2011, p. 251) apontam que “é de fundamental importância tentar encontrar um caminho para inserção do poema, como gênero, no espaço escolar”. É justamente à procura deste caminho que direcionamos nossas palavras, nossas leituras e nossa proposta, pois confiamos que “Bons poemas, oferecidos constantemente [...] têm eficácia educativa insubstituível” (PINHEIRO, 1995, p. 16).

Antes, contudo, cabe caracterizar esse gênero discursivo. De acordo com Lyra (1986), apesar das inúmeras tentativas de definição de poema, não há nenhuma demarcação que tenha conseguido abarcar de maneira universal esse termo. Segundo o autor, pode-se dizer que o poema é “caracterizado como um texto escrito (primordialmente, mas não exclusivamente) em verso” (LYRA, 1986, p. 6). Já Vedovato (2008, p. 115) define o poema como “um gênero que provoca, pela linguagem tão extraordinariamente utilizada, um olhar de ver que o difere de outros gêneros da esfera literária e não-literária”.

Estabelecer características regulares para os textos-enunciados que fazem parte desse gênero discursivo não é fácil. Apesar disso, Perfeito e Vedovato (2011) organizam algumas das características detectáveis nos poemas, de acordo com os princípios propostos por Bakhtin: conteúdo temático, o estilo e a construção composicional.

Quanto ao contexto de produção, as autoras elencam quatro pontos a serem analisados: o produtor, que é representado pelo poeta; o destinatário, que é variável de acordo com o objetivo de poeta; o suporte, que são vários, como jornais, livros, internet, materiais didáticos e outros; e por fim, o contexto histórico e pessoal, que influencia a forma-linguagem e o arranjo do poema (PERFEITO; VEDOVATO, 2011). Ainda no tocante à construção composicional, os poemas, geralmente, são organizados em versos, estrofes e rimas. Em alguns casos, respeita a metrificação e o ritmo varia de acordo com o poeta e o contexto.

Já o conteúdo temático é extremamente variável e não há como determinar regularidades, uma vez que os enunciados que se moldam sob a baliza do poema podem abordar os mais variados conteúdos.

Quanto às marcas linguístico-valorativas, essas são representadas pelas figuras de linguagem, efeitos sonoros, emprego de neologismos, entre outros (PERFEITO; VEDOVATO, 2011). As escolhas das palavras a serem utilizadas nos poemas seguem diversos critérios, como “o rítmico, o sintático, o sonoro, o decorrente de paralelismos e jogos formais” (GOLDSTEIN, 2006).

Devido a essas inúmeras inconstâncias do gênero poema e também a sua plurissignificação, ao propô-lo como objeto de ensino nas aulas de língua portuguesa, é preciso que o professor insista em inúmeras leituras do texto a ser estudado (GOLDSTEIN, 2006). De acordo com Perfeito; Vedovato (2011), essas possíveis regularidades do poema fazem com que a análise desse gênero no âmbito escolar seja limitada a textos de um mesmo autor. “E esse processo não é fácil, visto termos aprendido a embrutecer, a empedrar o poema, quando, na realidade, precisaríamos nos deslocar, nos refazer, alçar voos, para só, então, levar um poema como proposta de trabalho para a sala de aula” (PERFEITO; VEDOVATO, 2011, p. 262).

O trabalho com o poema em salas de aulas é árduo. Contudo, Pinheiro (1995) acredita que esse quadro pode ser revertido, afinal “A partir da sétima série, o interesse de nossos alunos por textos que tematizem experiências afetivas é muito grande [...]. Temos aí uma porta aberta pela via temática que como tal apresenta também seus riscos” (PINHEIRO, 1995, p. 16), por isso a escolha dos poemas a serem trabalhados deve ir de encontro ao interesse dos discentes.

Pensando nisso, propomos aqui, uma possibilidade de atividades de Análise Linguística através de um poema de um escritor do interior do Paraná, Caio Silva, poeta conhecido na cidade de Apucarana-Pr e região, o qual, além de escritor, é músico e compositor. O poeta costuma publicar seus escritos em suas redes sociais, mas em 2015 compilou seus poemas em um livro intitulado *Caos em meio à calma*. Dentre os diversos poemas constantes no livro, escolhemos um para ser objeto de estudo nesse trabalho. Na seção a seguir, trazemos o poema na íntegra, uma breve análise (dimensão social e verbo-visual), e na sequência, apresentamos a nossa proposta de atividades.

Um milhão de olhos em duas dimensões

O poema escolhido para este trabalho é um poema sem título, que se encontra na página 11 do livro *Caos em meio à calma* do poeta Caio Silva. Na interpretação realizada aqui, consideramos que o poema pode ser uma analogia às redes sociais, a partir das quais as pessoas colecionam seguidores, contudo, embora tenham “milhares de olhos” que as seguem, não significa que não se sintam sozinhas, tema que julgamos pertinente ao universo do estudante adolescente. Antes de passarmos para a análise do enunciado, transcrevemos o poema que guia nosso estudo.

*Um milhão de olhos,
me fitando.*

*Um milhão de olhos,
vis, me analisando.*

*Um milhão de olhos,
querendo saber o que eu sei.
Um milhão de olhos,
querendo saber onde andei.*

*Um milhão de olhos,
querendo saber das minhas mágoas
e do que eu me arrependia.*

*Souberam!
E então um milhão de olhos,
conheceram minha agonia.*

*Um milhão de olhos
cegos, seguiam o meu caminho.
Um milhão de olhos,
tinham o que perder,
enquanto eu – estava sozinho.*

*Um milhão de olhos,
não se importavam com o destino.
Um milhão de olhos,
inocentes como um menino.*

*Um milhão de olhos,
tentaram jogar com a sorte.
Um milhão de olhos,
acabaram vendo a morte.*

A partir dos pressupostos teóricos da primeira seção, em especial no que tange às dimensões constituintes dos textos-enunciados, adaptamos a tabela abaixo para uma breve análise da dimensão social do enunciado em estudo.

Dimensão social			
Contexto de produção do gênero e enunciado em estudo		Respostas que podem definir a dimensão social do gênero e do enunciado em análise	
Elementos do contexto de produção	Perguntas que podem ser feitas para recuperar o contexto de produção		
Horizonte espacial e temporal	Onde é produzido?	É produzido pelo poeta em casa, no local de trabalho ou em algum lugar em que tenha	O poema em análise foi produzido pelo poeta Caio Silva que geralmente escreve seus poemas em casa, na cidade de

		disponibilidade para escrever.	Apucarana-PR.
	Qual é o campo social de produção?	O campo social de produção do gênero poema é o literário.	O enunciado em análise pertence ao campo social literário.
	Quando é produzido/publicado? (momento histórico de produção)	É um gênero que já existe há séculos e vem sendo escrito no decorrer dos anos por diversos poetas.	O poema em estudo foi publicado em 2015 em um livro que reúne diversos poemas de Caio Silva, mas já havia sido publicado em sua página no <i>Facebook</i> em 29 de abril de 2013.
	Qual é o veículo de circulação?	Livros, internet, jornais, entre outros.	O poema escolhido para este estudo é veiculado no livro <i>Caos em meio à calma</i> , porém o poeta também veicula seus poemas em suas redes sociais na internet, jornais, revistas, antologias e zines.
	Qual é o suporte de circulação?	Quando circula em livros, o suporte é o material impresso, quando circula na internet, o suporte são as mídias digitais.	O suporte do poema em foco é impresso (livro <i>Caos em meio à calma</i>)
Horizonte temático	Qual é o seu tema ou conteúdo temático?	O tema do gênero poema é bastante variável, depende da intenção do poeta ao escrever.	No poema em análise, o tema é a vida e os sentimentos do eu lírico em relação às pessoas que o cercam. Devido ao emprego repetitivo do termo “milhares de olhos”, é provável a referência às pessoas que integram a(s) sua(s) rede(s) sociais.
	Com que finalidade?	A finalidade do gênero poema é manifestar sentimentos e emoções, levar o leitor a reflexão sobre o tema tratado.	A finalidade do poema em análise é refletir, sob o viés estético, as relações modernas que as pessoas mantêm na atualidade.
Horizonte axiológico	Interlocutores	Quem é que produz os textos?	Os autores do gênero poema recebem a nomeação de poetas.
		Qual é o papel social do autor?	O autor dos poemas ocupa o papel social de poeta, um escritor que além da preocupação estética valoriza também a liberdade de construção dos poemas.
		Para quem é produzido?	Os poemas são produzidos geralmente visando alcançar pessoas
			Os poemas publicados no livro do qual o enunciado em análise foi retirado foram produzidos

		que se interessem pela leitura de poemas ou outros gêneros literários.	para as pessoas que gostam de ler poemas e se interessam pela arte produzida regionalmente.
	Que imagem o autor faz de seu interlocutor?	Textos do gênero poema destinam-se a leitores que apreciam a escrita através de uma linguagem mais subjetiva e que, a partir disso, conseguem captar a emoção e sentimentos trazidos pelo texto.	O poeta, no enunciado em análise, espera que seu interlocutor aprecie textos escritos através da linguagem poética e que consiga refletir sobre a mensagem trazida pelas diversas figuras de linguagem que esteticamente constroem o poema.
	Qual é a atitude valorativa dos participantes?	O poeta valoriza em seus textos temas que considera relevantes em sua vida e cotidiano. Do leitor, espera-se que esse tema seja valorado a partir da forma como é tratado no poema pela ideologia do poeta e a partir de suas próprias experiências.	No poema analisado, o poeta destaca a sua visão de mundo sobre as inúmeras pessoas (possivelmente via interação digital) que o cercam em seu dia a dia e como elas realmente se portam diante de suas dificuldades por meio de uma linguagem estética, articulada pela forma de um poema. Do leitor, espera-se que a interação estética permita-lhe abordar o tema a partir de sua realidade e reflita se, em sua vida, há pessoas e situações parecidas.

Fonte: elaborado/adaptado a partir da proposta de Costa-Hübes (2017).

Apontados aspectos que envolvem a dimensão social, no quadro a seguir organizamos, a partir dos estudos de Acosta-Pereira (2014), aspectos da dimensão verbo-visual.

Dimensão verbo-visual		
Conteúdo temático	Sobre o que trata o texto-enunciado?	O texto enunciado em análise trata de uma reflexão feita pelo eu lírico sobre as inúmeras pessoas que o observa no decorrer da vida, porém não demonstram um interesse sincero por ele.
Valoração e avaliação social	Que valores (posições avaliativas, ideológicas) são marcados nesse dizer?	É possível fazer uma referência às redes sociais. O poema pode ser interpretado como uma crítica a esses ambientes virtuais, nos quais as pessoas têm muitos seguidores, mas se sentem sozinhas na vida real.
	Qual o projeto discursivo do autor?	O projeto discursivo do autor é levar os leitores a refletir sobre o tema em foco. Ajuizar sobre como somos cercados por pessoas que “fingem” se interessar por

		nossas alegrias e tristezas, mas quando realmente é preciso, como na morte, muitas vezes estamos sozinhos. Para tanto, o autor recorre à construção de um discurso emoldurado pelo gênero poema, o que demonstra a preocupação estética e emotiva em abordar o tema.
Intertextualidade, vozes e Dialogismos	Que relações esse dizer estabelece com outros dizeres?	Estabelece relações com a crítica que tem sido construída sobre as pessoas basearem suas vidas pelo que veem nas redes sociais. Hoje em dia, observam-se muitas pessoas que “fingem” uma vida que não tem. Muitos dizem ainda, que isso é um dos principais fatores da atualidade que levam os jovens à depressão.
	Que outras formas o conteúdo temático pode(ria) ser dito?	O conteúdo temático poderia ser dito ao invés de um milhão de olhos, um milhão de seguidores. Ou, poderia também, ter sido escrito em outro gênero, como notícias, reportagens, contos, entre outros.
Análise verbo-visual	Quais recursos lexicais, gramaticais, textuais estão sendo agenciados para realizar o projeto discursivo do autor à luz do gênero em tela?	No poema em análise, em relação aos recursos utilizados pelo autor para atingir o seu projeto discursivo, podemos observar a não obrigatoriedade de rima, o uso de diversas figuras de linguagem, a repetição de versos e as estrofes não seguirem um padrão, embora sejam relativamente curtas, o que agiliza a leitura. Ademais, acrescentamos o fato de o poema não ser intitulado, não “dando uma pista” ao outro sobre o que será abordado, deixando para o interlocutor preencher essa lacuna.
	Como elementos visuais se correlacionam com os verbais para a construção de sentidos? Há gêneros multissemióticos intercalados? Qual a relação de sentido com o texto-enunciado em tela?	Quanto aos elementos visuais identificáveis no poema em análise, primeiramente observa-se a ausência de um título, a irregularidade no número de versos por estrofe, as estrofes curtas e os pequenos “blocos” que dividem o texto. Quanto aos gêneros multissemióticos, no texto em análise, não há. Mas a interpretação feita, aqui, nos leva a fazer referência a meios digitais, como as redes sociais.

Através dessa breve análise do poema em estudo, na próxima seção apresentamos algumas possibilidades de atividades de leitura e Análise Linguística Dialógica a serem trabalhadas com o enunciado.

Consoante a tudo o que já foi exposto, nesta seção organizamos uma sequência de atividades que visam promover uma reflexão sobre a língua, através da Análise Linguística Dialógica.

As atividades que perpassam a ALD são atividades linguísticas, epilinguísticas e metalinguísticas. Atividades propostas há tempos por Franchi (1987), por Geraldi (1991), sugeridas pelos PCN (1997), mas que não são totalmente entendidas por grande parte dos professores de LP, “haja vista a dificuldade que ainda se encontra na escola para trabalhar com a língua dentro dessa perspectiva” (COSTA-HÜBES, 2017, p. 270).

As atividades linguísticas seriam um “primeiro passo” para a AL. Elas devem acontecer num primeiro contato com o gênero e auxiliar na progressão e compreensão do assunto tratado. Exemplos desse tipo de atividades são os atos de ler e escrever e também os exercícios de interpretação de textos. Já as atividades epilinguísticas são elaboradas no intuito de levar à reflexão consciente sobre os recursos expressivos utilizados no enunciado, o qual se materializa por um gênero e como eles refletem na produção de sentidos no texto e em sua valoração. As atividades de reescrita de textos são exemplos dessa abordagem. Por fim, as atividades metalinguísticas buscam trabalhar a língua através da própria língua, abordando as suas questões normativas e prescritivas, como os exercícios voltados para os pontos gramaticais. A partir dessa perspectiva, foram elaboradas as questões a seguir baseadas no texto-enunciado apresentado anteriormente.

Atividades de pré-leitura
1. A forma como as pessoas se relacionam hoje é a mesma forma do tempo de nossos avós? O que mudou? O que permanece igual?
2. Dos gêneros a seguir, marque os que poderiam ter como tema as relações humanas: () reportagem () artigo científico () notícia () conto () poema
3. Como o tema “relações humanas” pode/deve ser abordado nas opções (gêneros) que marcou? Comente com seus colegas e seu professor.
4. Se você tivesse que falar da sua relação com alguém que gênero escolheria? Justifique.
5. Qual a finalidade social do gênero poema? Que tipo de interação espera-se entre o poeta e seu interlocutor: o leitor do poema?

Após a primeira leitura do enunciado em destaque, propomos as seguintes questões para iniciar o trabalho de AL.

Questões	Algumas considerações
1. Você consegue identificar a que gênero discursivo esse texto pertence? Como você chegou a essa conclusão?	Para essa questão, espera-se que o aluno cite as características visuais do poema que conseguiram identificar.
2. Você costuma ler esse tipo de texto? Por	Nas questões dois e três, abre-se espaço

quê?	para que os alunos contem suas experiências com o gênero poema.
3. Onde é possível encontrar, hoje em dia, textos como esse?	
4. O poema lido foi escrito pelo poeta Caio Silva e publicado em seu livro <i>Caos em meio à calma</i> , no ano de 2015. Você conhece esse autor? Pesquise sobre ele e liste as informações importantes que encontrar.	Aqui, espera-se que os estudantes tenham acesso à internet para respondê-las e que percebam que o poeta em questão, é um poeta do interior do Paraná, ainda não reconhecido nacionalmente e, portanto, faz parte do cotidiano deles, para que assim, se sintam mais à vontade e percebam que a escrita está ao alcance de todos.
5. O sujeito lírico, representado pela primeira pessoa do singular, é um sujeito a quem o autor quer dar voz. É a partir da relação desse sujeito com o outro ou outros que o texto constrói-se, como podemos observar logo na primeira estrofe: “ <i>Um milhão de olhos, <u>me</u> fitando, Um milhão de olhos, vis, <u>me</u> analisando</i> ”. A quem possivelmente o texto pode estar se referindo com o pronome “ME”? E a quem esse sujeito se refere em “um milhão de olhos”?	Para maior reflexão sobre essa questão, recomenda-se ao professor a leitura do artigo Poesia e autoria: a voz que fala no eu-lírico de Valéria Silveira Brisolara e Roberto Medina. Os autores fazem uma rápida e clara reflexão sobre a voz que fala nos poemas. BRISOLARA, Valéria Silveira; MEDINA, Roberto. Poesia e Autoria: a voz que fala no eu-lírico. In: X Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-graduação – SEPesq Centro Universitário Ritter dos Reis, 2014.

Para o segundo momento, que é a constituição dialógica do tema, propomos inicialmente questões orais que guiam os alunos ao tema já demarcado, através dessas perguntas os educandos podem convergir para um mesmo tema afim de que não fujam da proposta da aula.

Constituição dialógica do tema - Questões orais	
Questões	Algumas considerações
1. Quais personagens podemos identificar no poema?	Como não há personagens no poema, apenas a voz do eu lírico, explicar para os alunos como se dá essa característica do gênero.
2. O eu-lírico coloca no poema que um milhão de olhos o acompanha. Há pessoas o seguindo por todo o lado. Para o eu-lírico, isso é bom? Justifique.	Para essa resposta espera-se que os estudantes defendam o ponto de vista que isso não é bom para o eu lírico, pois, apesar de tantos observadores, ele estava sozinho.
3. Trazendo essa referência para o nosso cotidiano, existe algum lugar no qual nós somos constantemente seguidos e observados por inúmeras pessoas? Qual?	Aqui, espera-se que os alunos cheguem às redes sociais, uma vez que eles fazem parte desse universo digital. Caso isso não ocorra, o professor deve mediar essa conclusão.
4. A questão dos números (sejam de seguidores, <i>likes</i> ou comentários) nas redes sociais traz à tona diversas discussões sobre o perigo dessas ferramentas. Você já ouviu alguma coisa sobre isso? Comente.	Para resposta dessa questão, a professora deve guiar as discussões a cerca de inúmeros pontos, como: a) que as pessoas postam nas redes sociais vidas que não vivem; b) que postam apenas os momentos felizes; c) que outras ao comparar sua vida com as vidas

	inventadas que vê nas mídias digitais sentem-se inferiores às demais; Essa discussão pode levar a temas como depressão, suicídio, entre outros que se fizerem pertinentes.
--	--

Após essa primeira discussão oral, passa-se às questões escritas, onde os alunos colocarão suas ideias e opiniões no papel. Com as questões abaixo busca-se sair do texto e ir para o discurso, para que o aluno veja que o texto trata de um tema que faz parte de seu cotidiano.

Constituição dialógica do tema - Questões escritas	
1. Sabe-se que um poema pode ter inúmeras interpretações. Porém, com as reflexões que fizemos anteriormente, podemos concluir que o poema trate de qual tema?	
2. A questão de inúmeros seguidores nas redes sociais influencia na vida das pessoas? De que forma? Positiva ou negativamente? Defenda seu ponto de vista	
3. Pesquise na internet notícias que tratem do tema em questão. Traga o que encontrou para discutir com os colegas.	
4. Com a pesquisa rápida e através de seus conhecimentos de mundo sobre o que estamos discutindo, você conclui que esse tema é um tema atual na nossa sociedade? Foi possível achar muitas notícias que tratam desse assunto? Quais foram as mais encontradas?	
5. Como o tema tem sido tratado na sociedade atual? O que podemos fazer para melhorar essa situação?	
6. Qual o provável motivo de o autor ter escolhido abordar o tema por meio de um poema e não por meio do outro gênero?	
7. Abordar as relações pessoais por meio de um gênero do campo literário, no caso o poema, pode aproximar mais o escritor de seu interlocutor? Justifique.	

No terceiro momento da nossa prática de leitura, voltaremos para o texto e buscaremos fazer com que os educandos reflitam sobre o posicionamento do autor diante do tema. Com questões que podem ser respondidas oralmente ou escrita.

Posicionamento do autor	
Questões	Algumas considerações
1. Parece certo basearmos a nossa vivência nas “vidas” que vemos nas redes sociais? Por quê?	Ouvir as opiniões da turma.
2. Volte ao texto. Como isso é retratado no poema? Essa atitude tem consequências na vida de alguém? De quem?	Caso os discentes não cheguem a essa conclusão, a professora deve guiar a discussão. As consequências negativas acontecem para os dois lados no poema, tanto para o eu lírico que é “seguido”, tanto para quem o segue. O eu lírico, apesar de ter muitas pessoas ao redor, era sozinho. Já os olhos que o seguiam, perderam tanto tempo observando e seguindo a vida do eu lírico que acabaram por esquecer de viver sua própria vida. Isso pode ser percebido em <i>Um</i>

	<i>milhão de olhos, / tinham o que perder, / enquanto eu - estava sozinho ou em Um milhão de olhos, / acabaram vendo a morte.</i>
3. O poema traça um caminho desde quando o eu lírico começou a ser observado até o fim, que foi a morte. Analise esse percurso.	Primeiramente, o eu lírico constata que tem alguém o analisando. Após, os olhos queriam saber mais sobre ele, principalmente a respeito de aspectos negativos (erros e mágoas). Quando conheceram a agonia do eu lírico, fizeram-se de cegos e continuaram seguindo seu caminho, esquecendo-se de sua própria vida e não percebendo o quão eram privilegiados em relação ao eu lírico, uma vez que “tinham o que perder” enquanto o eu lírico “estava sozinho”. Os olhos que o seguiam, inocentes, não se importaram com o destino, que no final foi a morte, a qual pode ser interpretada como a morte do eu lírico ou como a morte de quem o seguia.

No próximo passo da nossa análise linguística, partimos para as atividades epilinguísticas e metalinguísticas.

Questões de análise linguística	
Atividades	Objetivos/Explicações
1. No segundo verso da primeira estrofe podemos encontrar o verbo “fitando”. Você sabe o que significa fitar? Pesquise e formule uma definição para esse verbo.	Compreender o(s) possível(eis) significados para o verbo em questão.
2. Já no quarto verso dessa mesma estrofe, encontramos o verbo “analisando”. Esses dois verbos podem ser considerados sinônimos? Justifique.	Comparar os sentidos estabelecidos pelos verbos em foco.
3. Na primeira estrofe: <i>Um milhão de olhos, me fitando. Um milhão de olhos, vis, me analisando.</i> Na sua opinião, por que o poeta optou por usar primeiro o verbo <u>fitar</u> e depois o verbo <u>analisar</u> ? Se invertêssemos essa ordem, haveria alteração na significação da estrofe? Por quê?	Nessa questão, já se espera que os alunos tenham chegando à conclusão de que os verbos em estudo, apesar de terem significados parecidos, não são sinônimos. Espera-se que a resposta à última pergunta da questão seja sim, que haveria mudança de significação. Uma vez que o verbo fitar tem um significado mais ameno que o analisar quando considerarmos todo o contexto do poema. Primeiro o eu lírico viu que estava sendo observado, após, percebeu que não estava apenas sendo observado, mas sim “avaliado”.
4. Reescreva em seu caderno, a primeira estrofe substituindo os verbos “fitando” e “analisando” por sinônimos. Verifique se haverá mudança de valoração no poema e	Durante a exposição das respostas a essa questão, enfatizar com os alunos as diferenças de significações no enunciado de acordo com as mudanças dos verbos e como

compartilhe sua reescrita com os colegas, explicando-as.	isso deve ser pensado ao elaborar um texto de qualquer gênero discursivo.
5. Os verbos “fitando e analisando” estão no gerúndio. Que valores essa forma nominal do verbo traz para o poema? a) Que essa é uma ação passageira. b) Que essa é uma ação não situada no tempo. c) Que essa é uma ação já concluída. d) Que essa é uma ação em andamento, duradoura.	Fazer com que os alunos reflitam sobre os valores que uma forma nominal pode agregar em um texto enunciado.
6. Na segunda estrofe, o eu lírico revela que os olhos que o analisavam queriam saber das coisas que ele sabia e das coisas que ele passava. Levando isso para o contexto das redes sociais, você percebe, em seu cotidiano, atitudes como essa na qual há uma necessidade de saber da vida do outro? Comente com os colegas.	Ouvir a opinião dos alunos e guiar um debate crítico sobre o tema.
7. Na terceira estrofe, por sua vez, o foco era saber coisas negativas do eu lírico, como as mágoas e arrependimentos. O que esse fato pode justificar no texto?	Seria uma forma de sentir-se menos inferior? Discutir com os alunos.
8. Na internet, atitudes como essas, de necessidade de saber da vida do outro, foram nomeadas de FoMO. Pesquise sobre isso e traga para seus colegas as informações que você achou a respeito.	A FoMO é uma sigla de “ <i>Fear of Missing Out</i> ”, que, em português, pode ser traduzida como Medo de ficar de fora. Trata-se da necessidade de saber o que o outro faz, o que o outro tem ou que finge ter nas redes sociais. Especialistas alertam que isso pode agravar quadros de ansiedade e depressão. Guie a discussão entre os alunos de forma a conduzir para a reflexão das consequências que atitudes como essas podem ter.
9. Outra atitude parecida que encontramos na internet hoje em dia é a de <i>Stalker</i> . O que você conhece e entende a respeito dessa atitude? Podemos estabelecer uma relação entre o <i>Stalker</i> e o poema?	Aqui, mais uma vez, partimos para a realidade vivenciada pelos adolescentes, a fim de aproximar os alunos do conteúdo discutido e assim, fazer com que eles se interessem mais e o aprendizado seja mais significativo.
10. Ainda sobre o <i>Stalker</i> , nomeamos sua ação de <i>stalkear</i> . Ocorre aqui, o aportuguesamento de uma palavra estrangeira, a partir de um verbo inglês com uma terminação verbal típica da língua portuguesa -ar. Por que você acha que esse tipo de fenômeno acontece na nossa língua? Você consegue identificar outras formações como essa? Quais?	Levar o aluno a refletir sobre como a língua portuguesa é móvel e adaptável e como ocorre a formação de novas palavras no idioma a partir da necessidade dos falantes.
11. Nas três primeiras estrofes, podemos identificar que há a presença de vários	Objetivo: reforçar os tempos verbais.



<p>verbos no gerúndio. Já na quarta estrofe, qual é o tempo verbal dos verbos “souberam” e “conheceram”?</p> <p>() Presente do indicativo () Presente do subjuntivo (x) Pretérito perfeito do indicativo () Pretérito imperfeito do indicativo</p>	
<p>12. O primeiro verso da quarta estrofe é composto apenas de uma palavra: <i>Souberam!</i> Morfologicamente corresponde a um verbo, no pretérito perfeito, o qual transmite a ideia de:</p> <p>a) uma ação que aconteceu no passado e continua a acontecer; b) expressa um fato ocorrido num momento anterior ao atual e que foi totalmente terminado. c) Expressa um fato ocorrido antes de outro fato já terminado.</p>	<p>Objetivo: reforçar os tempos verbais.</p>
<p>13. Essa mudança de tempo verbal pode indicar uma mudança de rumo do poema também? Por quê?</p>	<p>Sim, o poema é composto por 7 estrofes. O clímax é marcado justamente na estrofe em que há essa troca de tempo verbal. Essa estrofe divide o poema em duas fases. Levar o aluno a refletir sobre como a escolha do tempo verbal influencia na significação no texto construído.</p>
<p>14. Ainda em relação ao primeiro verso da quarta estrofe, “Souberam!”, responda:</p> <p>a. Que pessoa do discurso (1ª, 2ª ou 3ª pessoa) refere-se a palavra “souberam”?</p> <p>b. A que, provavelmente, refere-se?</p> <p>c. Por que houve a elipse do sujeito nesse verso? Qual a provável intenção em omitir o sujeito?</p> <p>d. Qual efeito valorativo o ponto de exclamação atribui à oração “Souberam!”</p>	<p>Refletir sobre a valoração e a influência que a escolha de um tempo verbal tem em um texto.</p>
<p>15. Quanto às figuras de linguagem, qual podemos identificar nos versos “Um milhão de olhos”?</p> <p>a) Prosopopeia, pois atribui a seres inanimados propriedades de seres animados. b) Ironia, pois expõe uma ideia para ressaltar outra contrária e implícita. c) Apóstrofe, pois é uma invocação de algo ou alguém. d) Hipérbole, pois é uma expressão exagerada de alguma ideia.</p>	<p>Trabalhar com as figuras de linguagem: característica do gênero poema.</p>
<p>16. Em nosso dia a dia, construções com a hipérbole são bem frequentes. “Estou morrendo de fome”; “Chorei um rio de</p>	<p>Compreender as relações dialógicas estabelecidas no poema.</p>

<p>lágrimas”, entre outras. Muito frequente, também, é o emprego da expressão “um milhão”, ex: Já falei <i>um milhão</i> de vezes.; Repita isso um milhão de vezes; entre outras. Ao empregar uma expressão do cotidiano das pessoas, o autor recupera “a voz do povo”. Isso provoca uma aproximação ou distanciamento do leitor? Justifique.</p>	
<p>17. Usualmente, na linguagem digital, quando uma pessoa possui milhares de seguidores usamos a letra “k” para representar esse número. Já quando ela possui milhões, usamos a letra “m”. Você sabe o porquê desses usos? Pesquise e discorra sobre isso.</p>	<p>Provocar uma aproximação dos alunos com o poema.</p>
<p>18. No segundo verso da quinta estrofe “cegos, seguiam o meu caminho”, podemos identificar outra figura de linguagem. Qual? a) Eufemismo, pois é uma manifestação atenuada de uma ideia muito forte. b) Gradação, pois há uma sequência de palavras dispostas em saltos progressivos de intensidade. c) Antítese, pois o autor usa dois termos que são contrários que não podem ser simultâneos. d) Antonomásia, pois define alguém por uma qualidade ou característica que a define.</p>	<p>Trabalhar com as figuras de linguagem: característica do gênero poema.</p>
<p>19. Observando o poema como um todo, quais são as rimas que predominam nele? Justifique.</p>	<p>Trabalhar com as rimas: característica do gênero poema.</p>
<p>20. Quanto à estrutura sintática das orações que compõem o poema, na maioria delas, o verso “Um milhão de olhos” funciona como sujeito. Porém, observa-se que em alguns momentos há uma vírgula após essa expressão que a separa do predicado da oração. É adequado esse uso? Justifique.</p>	<p>Trabalhar com a regra gramatical.</p>
<p>21. Se a resposta acima for não, por se tratar de um poema, podemos manter essa regra? Por quê?</p>	<p>Trabalhar com a licença poética: característica do gênero poema.</p>
<p>22. Sintaticamente, o poeta opta por orações curtas, assim a leitura de cada verso do poema é realizada com rapidez. Essa agilidade da leitura pode ser comparada à rapidez das relações/informações nas redes sociais? Justifique.</p>	<p>Ouvir a opinião dos alunos e finalizar a discussão sobre o tema de maneira crítica.</p>

Conclusão

As aulas de Língua Portuguesa, que são conhecidas por serem extremamente normativas e prescritivas, vêm passando por inúmeras pesquisas e mudanças.

Com o intuito de transcender a perspectiva de ensino de língua meramente normativo, muitos estudiosos partem em defesa das práticas mais contextualizadas e significativas, apontando, entre os possíveis caminhos, a prática de Análise Linguística como aporte para a melhoria do ensino de língua materna no país através de um ensino pautado nos enunciados concretos, dialogicamente constituídos por gêneros discursivos. Porém, apesar de a discussão ser antiga, essas práticas ainda não estão plenamente presentes nas aulas de LP.

Na busca por um ensino mais dialógico, surge, nesta década, a proposta de Análise Linguística Dialógica e, a partir dela, busca-se levar os estudantes a refletirem sobre a realidade social na qual estão inseridos e que, através dessas reflexões nas aulas de língua portuguesa, os alunos consigam agir e transformar a realidade da qual fazem parte, não deixando de lado o ensino e o aprendizado da língua materna.

Assim, nossa intenção foi apresentar uma possibilidade de trabalho com o gênero poema a partir dos pressupostos da Análise Linguística Dialógica. Não como uma receita, mas como um encaminhamento didático a partir da referida proposta de AL. Dessa forma, pontuamos que para o enunciado escolhido ainda podem existir outras relações de sentido não apontadas por nós, outras atividades podem ser elaboradas, outros valores estabelecidos. De qualquer forma, buscamos apresentar um encaminhamento, o qual pode ser adaptado, expandido e melhorado. Esperamos com a proposta, contribuir para a formação cidadã e crítica dos estudantes e, também, auxiliar outros professores no longo caminho que temos pela frente para a mudança e ressignificação do ensino de língua materna no Brasil.

Notas

¹ De acordo com o documento, na abordagem aditiva “ensina-se a juntar sílabas (ou letras) para formar palavras, a juntar palavras para formar frases e a juntar frases para formar textos” (BRASIL, 1997, p. 28).

² O projeto de pesquisa Gêneros Discursivos em sala de aula: propostas de estudo e de didatização para o 7º ano do ensino fundamental tem por objetivo elaborar materiais didáticos a partir de textos-enunciados que se materializam por meio de gêneros discursivos contemplando as práticas de Leitura e Análise Linguística aqui defendidas.

- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. A análise de textos-enunciados como prática precedente à elaboração didática. *Intersecções*, v. 14, ano 7. , n. 3, p. 4-23, 2014.
- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. A prática de análise linguística mediada pelos gêneros do discurso: matizes sócio-históricos. *Revista Letrônica*, v. 06, p. 494-520, 2013.
- ACOSTA-PEREIRA, Rodrigo. *O gênero jornalístico notícia: dialogismo e valoração*. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFSC, Florianópolis, Santa Catarina, 2008.
- BAGNO, Marcos. *Sete erros aos quatro ventos: a variação linguística no ensino de português*. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.
- BAKHTIN, Mikhail. Os gêneros do discurso. In: BAKHTIN, Mikhail. *Os gêneros do discurso*. Organização, tradução, pós-fácio e notas de Paulo Bezerra. São Paulo: Editora 34, 2016. p. 11-69.
- BAKHTIN, Mikhail; VOLOSHINOV, Valentin Nikolaevich. *Discurso na vida e discurso na arte*. Tradução de Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza. Texto de circulação restrita, S.d.
- BRAGA, Priscila. *Habilidades de leitura de poemas no fundamental*. 91 f. Dissertação (Mestrado em linguística aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, São Paulo, 2014.
- BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa: primeiro e segundo ciclos*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- COSTA-HÜBES, Terezinha da Conceição. Prática de análise linguística no ensino fundamental e sua relação com os gêneros discursivos. *Percursos Linguísticos (UFES)*, v. 7, p. 270-294, 2017.
- DIAS, Eliana et. al. Gêneros textuais e(ou) gêneros discursivos: uma questão de nomenclatura? *Interacções*, n. 19, p. 142-155, 2011.
- FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira. *Gênero Ensaio: um estudo teórico e metodológico na formação docente inicial*. 281 folhas. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2015.
- FRANCHI, C. Criatividade e gramática. *Trabalhos em Linguística Aplicada*. V. 9, p. 5-45, 1987. Disponível em: <Disphhttp://revistas.iel.unicamp.br/index.php/tla/article/view/3748>. Acesso em: 15 jun. 2015.
- FRANCO DE OLIVEIRA, Neil Armstrong; POLATO, Adriana Delmiro Mendes. Análise linguística: o funcionamento dialógico-valorativo de recorrências gramaticais na notícia. *Polifonia*, Cuiabá, v. 22, p. 431-461, 2015.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50 ed. São Paulo: Paz e terra, 2011.
- GASPARIN, João Luiz. *Uma didática para a pedagogia histórico-crítica*. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- GERALDI, João Wanderlei. Concepções de linguagem e ensino de português. In: GERALDI, João Wanderlei (Org.). *O texto na sala de aula*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2005. p. 39-46.
- GERALDI, João Wanderlei. Dialogia: do discursivo à estrutura sintática. In: RODRIGUES, Rosângela Hammes; PEREIRA, Rodrigo Acosta. *Estudos dialógicos da linguagem e pesquisas em linguística aplicada*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016, p. 179-189.
- GOLDSTEIN, Norma. *Versos, sons, ritmos*. São Paulo: Ática, 2006.



LYRA, Pedro. *Conceito de poesia*. São Paulo: Ática, 1986.

PERFEITO, Alba Maria; VEDOVATO, Luciana. O gênero poema: um estudo sob a perspectiva bakhtiniana. *Línguas & Letras* (UNIOESTE), v. 12, p. 241-264, 2011.

PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. João Pessoa: Ideia, 1995.

POLATO, Adriana Delmira Mendes. *Análise Linguística: do estado da arte ao estatuto dialógico*. 2017. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2017.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*. Campinas, SP: ALB: Mercado das Letras, 1996.

RODRIGUES, R. H. *A Constituição e o funcionamento do gênero jornalístico artigo: Cronotopo e Dialogismo*. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2001.

ROJO, Roxane. Gêneros dos discursos e gêneros textuais: questões teóricas e aplicadas. In: MEURER, J. L.; BONINI, A.; MOTTA-ROTH, D. (Org.). *Gêneros: teorias, métodos, debates*. São Paulo: Parábola, 2005. p. 184-293.

SILVA, Caio. *Caos em meio à calma*. São Paulo: Angels Publishing, 2015.

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. Concepções de linguagem. In: _____. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VEDOVATO, Luciana. *O gênero poema em sala de aula: uma proposta de estudo e transposição didática*. 221 f. Dissertação (Mestrado em estudos da linguagem) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, Paraná, 2008.

Para citar este artigo

FERRAGINI, Nelvana Leuz de Oliveira; BARBARA, Karine Giroto. O poema em sala de aula: uma possibilidade de leitura e análise linguística no Ensino Fundamental. *Miguilim – Revista Eletrônica do Netlli*, Crato, v. 9, n. 1, p. 14-38, jan.-abr. 2020.

As autoras

Nelvana Leuz de Ferragini é professora adjunta no Colegiado de Letras – Português da Universidade Estadual do Paraná, *campus* de Apucarana.

Karine Giroto Barbara é aluna do quarto ano do Curso de Letras – Português, da Universidade Estadual do Paraná.