

Perspectivas para o trabalho com projetos didáticos: produção de poemas na escola

Maria Isaura Rodrigues Pinto¹

Universidade do Estado do Rio de Janeiro

PCNs, concepções de linguagem/língua e novas metodologias de ensino

Nos PCNs referentes à língua portuguesa, a perspectiva de linguagem norteadora do trabalho pedagógico é a de fazer convergir o ensino para os usos sociais da língua em um movimento de afastamento de uma prática docente centrada no enfoque de conteúdos da tradição gramatical ou literária, que, por vezes, ganha espaço nas salas de aula. No modelo tradicional de ensino de língua portuguesa, devido à adoção da concepção de linguagem/língua como código/sistema de normas, os conhecimentos mobilizados são os da gramática normativa, apresentados de maneira fragmentada e descontextualizada, através de métodos que primam pelo incentivo à simples memorização em detrimento da reflexão sobre as condições de existência das diversas formas de linguagem que transitam socialmente.

Esse modo de efetivação da prática pedagógica se faz acompanhar, normalmente, de uma visão de literatura bastante homogênea e mitificada que leva a conceber o fenômeno literário como um sistema de obras e autores, história da literatura ou conjunto de textos eleitos pela crítica, que devem ser valorizados enquanto “belas letras” (ZILBERMAN, 2001, p. 82).

Essa noção acerca da estética literária resulta em procedimentos de leitura das obras que, mesmo diante das teorias literárias e linguísticas contemporâneas, mantêm-se atrelados a abordagens redutoras de cunho estruturalista ou biográfico, entre outras de natureza similar. O que se observa é que a aplicação de fichas de leitura, roteiros de interpretação, exercícios mecânicos do livro didático, entre outros procedimentos requisitados, acabam por inibir a atuação do aluno/leitor, silenciando-o, como já o notara Ivana Martins:

É preciso que a escola amplie mais suas atividades, visando à *leitura da literatura como atividade lúdica* de construção e reconstrução de sentidos. Contudo, parece-nos que o contexto escolar privilegia o *ensino da literatura*, no qual a leitura realizada pelos professores, inevitavelmente, é diferente daquela efetivada pelos alunos, pois a diversidade de repertórios,

¹ Coordenadora de área do Subprojeto PIBID da Faculdade de Formação de Professores da UERJ, curso de “Letras: Português-Literatura”.

conhecimento de mundo, experiências de leitura influenciam diretamente o contato do leitor com o texto (MARTINS, 2006, p. 85, grifos do autor).

É nesses termos que, muitas vezes na escola, a ideia de uma falsa compartimentação do conhecimento toma corpo e promove a separação de língua e de literatura, configurando um modelo de currículo constituído por disciplinas que não mantêm, entre si, articulação e sentido. Distanciando-se de experiências pedagógicas orientadas por uma visão contrária à perspectiva da linguagem/língua como mediadora das relações sociais, os PCNs, calcados em enfoques teóricos de base enunciativa, representam uma grande virada, uma considerável alteração no modo de estruturar a prática com a língua materna na escola, como claramente mostra a seguinte passagem extraída dos documentos:

[...] língua é um sistema de signos específicos, histórico e social, que possibilita ao homem significar o mundo e a sociedade. Assim, aprendê-la é aprender não somente as palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas aprender pragmaticamente os seus significados e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).

Assumir a linguagem como processo de interação, como preconizam os PCNs, requer o reconhecimento de que, como afirma Luiz Carlos Travaglia:

[...] o que o indivíduo faz ao usar a língua não é tão-somente traduzir e exteriorizar um pensamento, ou transmitir informações a outrem, mas sim realizar ações, agir, atuar sobre o interlocutor (ouvinte/leitor). A linguagem é pois um lugar de interação humana, de interação comunicativa pela produção de efeitos de sentido entre interlocutores, em uma dada situação de comunicação e um contexto sócio-histórico e ideológico (TRAVAGLIA, 2002, p. 23).

Por essa perspectiva, a língua não é vista apenas como um sistema abstrato, um conjunto de normas ou frases gramaticais. Considerada em seu funcionamento, em diferentes situações de uso, reguladas por comunidades de falantes, atentos aos efeitos de sentido decorrentes do ato de linguagem, define-se como atividade social de interação, dotada de dimensão ideológica, política, histórica, social e cultural. Irandé Antunes, assim, sintetiza a questão:

A língua, por um lado, é provida de uma dimensão imanente, aquela própria do *sistema em si mesmo*, do sistema autônomo, em potencialidade, conjunto de recursos disponíveis; algo pronto para ser ativado pelos sujeitos, quando necessário. Por outro lado, a língua comporta a dimensão de *sistema em uso*, de sistema preso à realidade social histórico-social do povo, brecha por onde entra a heterogeneidade das pessoas e dos grupos sociais, com suas individualidades, concepções, histórias, interesses e pretensões. Uma língua que mesmo na condição de sistema, continua fazendo-se, construindo-se (ANTUNES, 2009, p. 21).

Tal concepção de linguagem coaduna-se com as teorias sócio-discursivas, com destaque das provenientes dos pressupostos de Mikhail Bakhtin acerca dos gêneros, nos quais o cunho social dos eventos linguísticos é posto em relevo. Ao tratar do caráter ideológico da língua e de seu modo social de existência, Bakhtin ressalta que:

A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da *interação verbal*, realizada pela *enunciação* ou pelas enunciações (BAKHTIN, 2006, p.117, grifos do autor).

Bakhtin reflete, mais particularmente, sobre a questão dos gêneros. O autor retoma o conceito de gênero e o rediscute, ampliando a sua noção para todas as práticas de linguagem. Na ótica bakhtiniana, os gêneros são “tipos relativamente estáveis de enunciados”. A esse respeito diz: “A riqueza e a variedade dos gêneros de discurso são infinitas, pois a variedade virtual da atividade humana é inesgotável, e cada esfera dessa atividade elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso”. (BAKHTIN, 1979, p. 279).

Os gêneros são tema recorrente nos PCNs, estes, efetuando em perspectiva de ensino, uma releitura da teoria dos gêneros do discurso bakhtiniana, recomendam uma metodologia de abordagem enunciativa que oriente o trabalho com a língua materna para seu funcionamento mediado por gêneros diversos. As sugestões metodológicas que permeiam os documentos oficiais salientam uma questão medular: a importância de se estabelecer o texto como unidade primeira de ensino e os gêneros como objetos de estudo, conforme assinala a seguinte passagem:

Todo texto se organiza dentro de determinado gênero em função das intenções comunicativas, como parte das condições de produção dos discursos, as quais geram usos sociais que os determinam. Os gêneros são, portanto, determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura (BRASIL, 1998, p. 21).

Adotar, na escola, a concepção de linguagem como atividade social de interação implica a renovação das metodologias de ensino da língua materna, visando à busca de alternativas didáticas de ensino-aprendizagem capazes de favorecer o desenvolvimento das competências discursivas que respondam às exigências das sociedades letradas.

As práticas didáticas no formato de projetos de ensino-aprendizagem de gêneros, para além da vantagem de tratar os conteúdos de maneira articulada, como se costuma destacar,

têm sido apontadas como importante forma de trabalho para se alcançar os objetivos mencionados, por se tratar de um processo educativo que apresenta, como uma de suas propostas principais, a mobilização da pluralidade de conhecimentos patente na dinâmica social, configurando a escola como um rico território de vivências culturais.

Ensinar com projetos

A ideia de trabalho com projetos inclui-se em um movimento atual de debates sobre a organização de procedimentos de sala de aula. Vários estudiosos e pesquisadores vêm reconhecendo a validade dessa proposta e procedem à identificação dos fatores positivos decorrentes de sua adoção.

Nos próprios PCNs, na seção intitulada “Organizações didáticas especiais” (1998, p. 87- 88), essa maneira de organizar o trabalho escolar é apontada como uma das formas alternativas e válidas para o ensino-aprendizagem de língua portuguesa. Consta nos documentos a seguinte definição de projeto: “tem um objetivo compartilhado por todos os envolvidos, que se expressa num produto final em função do qual todos trabalham e que terá, necessariamente, destinação, divulgação e circulação social internamente na escola ou fora dela” (1998, p. 87) Também são assinaladas diversas vantagens derivadas da adoção de práticas escolares formatadas em projetos, tais como: flexibilidade no uso do tempo, compromisso e engajamento dos alunos com as atividades e com a aprendizagem, inter-relação contextualizada de diferentes práticas de linguagem que se integram a um só processo educativo (BRASIL, 1998, p. 87).

Fernando Hernández e Montserrat Ventura, em um apanhado geral, destacam as bases teóricas fundamentais na organização curricular a partir de projetos de trabalho. Nos passos dessa proposta, ponderam que a pedagogia de projetos:

1. Almeja uma aprendizagem significativa, ou seja, parte dos esquemas de conhecimentos já adquiridos pelos estudantes e de suas hipóteses (verdadeiras, falsas ou incompletas) em face da temática apresentada;
2. Adota como princípio básico para sua articulação uma *atitude favorável* ao *conhecimento*, cabendo ao professor estabelecer a conexão desses conhecimentos com os interesses dos alunos;
3. Ganha forma a partir da *previsão* de uma estrutura lógica e sequencial de conteúdos, numa ordem que facilite sua compreensão, mas sempre levando em conta que essa previsão constitui um ponto de partida, não uma finalidade, já que pode ser modificada nos processos de interação em classe;

4. Possui um evidente *sentido de funcionalidade* do que se deve aprender. Para isso, torna-se fundamental a relação com os procedimentos e com as diferentes alternativas de organização dos problemas apresentados;
5. Atribui valor à *memorização compreensiva* de aspectos da informação, já que estes podem constituir uma base para o estabelecimento de novas aprendizagens e relações;
6. Possibilita realizar a *avaliação* do processo seguido ao longo de toda sequência e das inter-relações criadas na aprendizagem, partindo de situações nas quais é necessário antecipar decisões, estabelecer relações ou inferir novos problemas (Hernández e Ventura, 1998, p. 62-3, grifos do autor).

Cabe observar, ainda em favor da adoção de uma pedagogia com base em projetos, as seguintes colocações feitas no caderno do MEC, referente aos projetos de trabalho:

[...] nos anos 90, o trabalho com projetos, voltado para uma visão mais global do processo educativo, ganhou força no Brasil e no mundo. Não se trata de uma técnica atraente para transmitir aos alunos os conteúdos das matérias. Significa de fato uma mudança de postura, uma forma de repensar a prática pedagógica e as teorias que lhe dão sustentação. Significa repensar a escola, seus tempos, seus espaços, sua forma de lidar com os conteúdos das áreas e com o mundo da informação. Significa pensar na aprendizagem como um processo global e complexo, no qual conhecer a realidade e intervir nela não são atitudes dissociadas. (BRASIL. MEC; SEED, 1998, p. 58).

O ensino da língua portuguesa sob a perspectiva de projeto também é contemplado na *Revista Nova Escola*. Anderson Moço, de modo aproximado ao de outros pesquisadores, torna evidente a necessidade de se considerar a relevância dessa forma de organizar o conhecimento. Nos seus próprios termos:

Projeto didático é um tipo de organização e planejamento do tempo e dos conteúdos que envolve uma situação-problema. Seu objetivo é articular propósitos didáticos (o que os alunos devem aprender) e propósitos sociais (o trabalho tem um produto final, como um livro ou uma exposição, que vai ser apreciado por alguém). Além de dar um sentido mais amplo às práticas escolares, o projeto evita a fragmentação dos conteúdos e torna a garotada corresponsável pela própria aprendizagem (MOÇO, 2011, p. 50).

A experiência de ensinar língua materna por meio de projetos didáticos foi o procedimento pedagógico adotado para dar forma, desde agosto de 2011, ao Subprojeto da Faculdade de Formação de Professores da UERJ “Letras: Português-Literatura”, inserido no âmbito do Projeto Institucional PIBID-CAPES “Saber escolar e formação docente na Educação Básica” (Edital nº 001/2011/CAPES). O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) proporciona aos licenciandos a oportunidade de participar ativamente na escola, sob a orientação de professores, do desenvolvimento de ações metodológicas inovadoras, o que resulta na melhoria da sua formação. Os benefícios trazidos

pelo programa são abrangentes, já que não só os licenciandos, mas também os supervisores, o coordenador de área e demais professores envolvidos nas atividades têm a sua formação enriquecida.

Integrada ao cotidiano do colégio estadual Capitão Oswaldo Ornellas (CECOO), localizado na cidade de São Gonçalo (RJ), a equipe do Subprojeto PIBID da Faculdade de Formação de Professores da UERJ “Letras: Português-Literatura”, composta por doze graduandos, duas professoras da unidade escolar e pela professora adjunta coordenadora de área, planejou e executou, dentro de um enfoque de base enunciativo-discursiva, atividades diversificadas, envolvendo gêneros textuais diversos, a fim de enriquecer e dinamizar o ensino da leitura e da produção oral e escrita de textos literários e não literários, nos níveis fundamental e médio.

A concretização dessas atividades vem acontecendo, como já foi dito, através de práticas no formato de projeto escolar, formado por sequências didáticas. Estas, por sua vez, constituem “um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. (DOLS; NOVERRAZ; SCHNEUWLY, 2004, p. 95).

O processo de planejamento e implementação de projetos didáticos na escola necessitou de algum tempo para ser compreendido e assimilado, por constituir uma nova modalidade de organização do trabalho pedagógico. Diante das dificuldades evidenciadas, tornou-se necessária a realização prévia, sob a orientação da coordenadora de área, de estudos sobre concepções de linguagem, gêneros textuais, projetos e sequências didáticas, entre outros. Foram (re) lidos e discutidos, principalmente, capítulos das obras de Mikhail Bakhtin, além dos PCNs do ensino fundamental e médio. Realizaram-se seminários internos e encontros pedagógicos, nos quais a equipe pode-se dedicar à seleção e caracterização de gêneros, bem como ao planejamento das atividades.

Já foram postos em prática vários projetos didáticos com as turmas do ensino fundamental e médio, mas devido a questões de limite de espaço, far-se-á aqui apenas a explanação dos principais aspectos implicados na realização do projeto “Lendo e escrevendo poemas na escola”. O gênero privilegiado pelo projeto integra um dos domínios da linguagem destacado enfaticamente nos PCNs como alvo de equívocos metodológicos, levados a efeito na sala de aula. Cabe, neste ponto, atentar para a seguinte passagem dos documentos:

O tratamento do texto literário oral ou escrito envolve o exercício de reconhecimento de singularidades e propriedades que matizam um tipo

particular de uso da linguagem. É possível afastar uma série de equívocos que costumam estar presentes na escola em relação aos textos literários, ou seja, tomá-los como pretexto para o tratamento de questões outras (valores morais, tópicos gramaticais) que não aquelas que contribuem para a formação de leitores capazes de reconhecer as sutilezas, as particularidades, os sentidos, a extensão e a profundidade das construções literárias (BRASIL, 1998, p. 27).

Alinhando-se a essa posição, o projeto escolar “Lendo e escrevendo poemas na escola”, realizado na parceria com o Colégio Estadual Capitão Oswaldo Ornellas, constituiu um desafio na busca de uma prática pedagógica com o texto literário que se mantivesse atenta a tais recomendações. O esforço foi direcionado para uma ação pedagógica que, coerente com os pressupostos adotados, viabilizasse o aprofundamento dos conhecimentos sobre as propriedades temáticas, composicionais e estilísticas do poema. Para isso, utilizaram-se, na abordagem de um *corpus* representativo do gênero, procedimentos de busca das marcas enunciativas regulares, para além das marcas linguísticas.

Este trabalho se propõe a apresentar um relato reflexivo de parte das experiências envolvidas no processo de concretização do projeto mencionado e, com isso, chamar a atenção para a efetivação de práticas pedagógicas com projetos, como uma possibilidade de trabalho significativo com a língua portuguesa.

Compartilhando situações didáticas

O propósito da equipe do Subprojeto PIBID da Faculdade de Formação de Professores “Letras: Português-Literatura” era promover um trabalho de leitura com as turmas de ensino fundamental do Colégio Estadual Capitão Oswaldo Ornellas que, para além da apropriação dos elementos constitutivos do gênero poema, viabilizasse o desenvolvimento da oralidade e da escrita do aluno. Nesse sentido, o projeto didático assumiu o desafio de buscar uma prática com o texto literário, no espaço escolar, que proporcionasse experiências estéticas, garantindo suas especificidades de linguagem artística e sua função de palavra humanizadora. Nessa direção, assinala Rildo Cosson:

Na leitura e na escritura do texto literário encontramos o senso de nós mesmos e da comunidade a que pertencemos. A literatura nos diz o que somos e nos incentiva a desejar e a expressar o mundo por nós mesmos. [...] É por possuir essa função maior de tornar o mundo compreensível transformando sua materialidade em palavras de cores, odres, sabores e formas intensamente humanas que a literatura tem e precisa manter um lugar um lugar especial nas escolas. Todavia, para que a literatura cumpra o seu

papel humanizador, precisamos mudar os rumos de sua escolarização (COSSON, 2006, p. 17).

O tema escolhido para servir de eixo aglutinador do projeto foi “vida”. A ideia era mostrar que há diferentes modos de conceber a vida, de olhá-la, de expressá-la artisticamente e de estar nela. Para introduzir significativamente a proposta de trabalho com o tema, foram apreciadas as músicas “O que é, o que é?”, de Gonzaguinha, e “Construção”, de Chico Buarque. Ouvir as músicas serviu como técnica de motivação para favorecer o processo de leitura/produção de poemas nas etapas seguintes, isso porque, como explica Cosson, “a motivação prepara o leitor para receber o texto” (2006, p. 34).

Tomando como base o núcleo temático das músicas vida/cotidiano, a motivação, vista como uma atividade inicial de estímulo, abriu a discussão sobre desigualdade social, injustiça e liberdade. No momento seguinte, dando continuidade ao exercício de reflexão sobre o tema vida/realidade, partiu-se para a leitura de um conjunto de poemas, previamente selecionados para estudo.

Durante todo o percurso trilhado, a equipe teve sempre em mente que, como alerta Antunes: “a ênfase da questão (dos gêneros) deve estar na explicitação dos modelos pelos quais, em seus textos, as pessoas realizam seus fins comunicativos e, não, na possibilidade de se estabelecer um sistema uniforme para classificação da imensa variedade de gêneros” (ANTUNES, 2009, p. 56).

A partir dessa etapa, tiveram início as atividades voltadas para uma abordagem mais aprofundada dos textos escolhidos, programadas para abrir espaço para a produção com autoria do gênero poema na sala de aula. Assim, paralelamente à exploração do conteúdo temático dos poemas, procedeu-se o trabalho de descrição do gênero priorizado, tendo em vista suas condições de produção, sua sócio-história de desenvolvimento, seus usos e funções, sua construção composicional e suas marcas linguísticas.

As atividades geraram novas situações de reflexão, nas quais, trazendo a discussão para o cordel, buscou-se, com a participação das turmas, alcançar uma compreensão mais ampla e crítica do caráter plural do fazer literário. Sobre a questão, é esclarecedora a seguinte observação feita por Cosson:

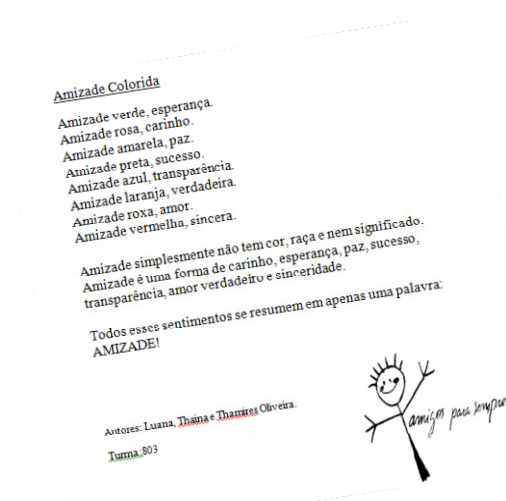
A literatura deveria ser vista como um sistema composto de outros tantos sistemas. Um desses sistemas corresponde ao cânone, mas há vários outros, e a relação entre eles é dinâmica, ou seja, há uma interferência permanente entre os diversos sistemas (COSSON, 2006, p. 34).

A leitura do poema “Navio negreiro”, de Castro Alves reiniciou a discussão sobre desigualdade social, injustiça e liberdade, dando prosseguimento à questão dos diferentes modos de conceber/ver a vida; nele há marcas de um contexto histórico opressor. O processo de análise dos poemas levou a uma reflexão sobre os elementos formais desse tipo de produção poética, o que concorreu para que os alunos se familiarizassem com os aspectos específicos do gênero, sendo, posteriormente, capazes de produzir seus próprios poemas.

À guisa de esclarecimento, convém mencionar que se julgou importante não transformar a apresentação dos autores dos textos em uma longa exposição de dados biográficos. Buscou-se, em geral, enfatizar que o trabalho de escrita poética constitui também um modo de atuar no mundo, de sentir a vida.

Os alunos foram incentivados a apreciar, dentro da arte literária, mais especificamente nos poemas trabalhados, modos alheios de ver a vida. Essa apreciação não prescindiu de um enfoque que trouxesse para a realidade dos estudantes aquilo que é dito no poema. Tal procedimento os preparou para a atividade a seguir que compreendeu a escrita coletiva de poemas portadores do modo de olhar o mundo desses estudantes. Essa primeira atividade de produção com o gênero possibilitou a identificação das capacidades já adquiridas e um planejamento com as turmas de novas atividades, ajustadas às possibilidades e dificuldades apresentadas pelos alunos.

O poema a seguir, escrito por alunas da turma 803, ilustra o bom nível de desempenho alcançado, por boa parte dos alunos, nessa etapa. Nele estão concretizadas características estilísticas e composicionais próprias do gênero abordado. As estratégias discursivas de “composição verbal e seleção dos recursos linguísticos” obedeceram, “à sensibilidade e a preocupações estéticas” (as expressões são dos PCNs, 1998, p. 27):



Pode-se ver, no poema, que a desautomatização lúdica do sentido simbólico atribuído normalmente às cores serve de recurso desestabilizador do senso comum (“Amizade preta, sucesso” / “Amizade roxa, amor”/ Amizade vermelha, sincera), apontando sugestivamente para a arbitrariedade do preconceito racial. Entre outros aspectos gramaticais e estilísticos relevantes, tem-se a repetição da estrutura dos versos, na primeira estrofe, em que se percebe a total ausência de verbos, o que sugere a sedimentação de uma visão preconceituosa, excludente e silenciadora, que o poema com seus mecanismos de linguagem busca sutilmente desconstruir para dar lugar ao sentimento de amizade.

Após o trabalho de produção coletiva, realizaram-se experiências de declamação pública dos poemas produzidos, na calçada da escola. O conjunto das atividades propostas despertou nos alunos o desejo de serem ouvidos. No cenário assim delineado, deu-se o evento “Poesia na calçada”.

Na semana seguinte, os alunos relataram, em sala, suas impressões e avaliaram seu desempenho, em geral, de forma positiva. Eles estavam entusiasmados e, assim, foi possível iniciar outra etapa de produção de poemas, agora, individual. Durante esse período, a equipe viabilizou, novamente com o auxílio de mídias audiovisuais, encontros prazerosos com o texto literário e diferentes produções artísticas, salientando, a partir de uma perspectiva intersemiótica, o diálogo entre literatura e outras linguagens.

Para fechar esse conjunto de atividades com textos poéticos e socializar o produto resultante da experiência estética de produção individual de poemas pelos alunos, programou-se o “Festival de poesia: Ornellas revelando talentos”.

Durante dois meses, aproximadamente, os alunos produziram poesias individualmente e, sob a orientação da equipe, realizaram as refacções necessárias; essa prática gerou momentos de reflexão sobre o uso da língua. Isso na linha do pensamento dos PCNs, segundo a qual “a refacção que se opera não é mera higienização, mas profunda reestruturação do texto, já que entre a primeira versão e a definitiva uma série de atividades foi realizada” (BRASIL, 1998, p. 77).

Após esse procedimento, foram selecionados pelos alunos, com a participação da equipe, três poemas de cada turma (8) envolvida na atividade. Houve também a escolha dos intérpretes das poesias e a organização das torcidas das turmas.

O procedimento adotado na estruturação da sequência didática do projeto descrito pode ser assim resumido:

1. Apresentação do projeto didático;
2. Atividades de leitura 1: técnica de motivação realizada pela tomada do núcleo temático de músicas;
3. Atividades de leitura 2: apresentação do gênero poema, visando à apropriação de suas marcas específicas;
4. Atividade escrita 1: produção coletiva de poemas e refacção;
5. Atividade oral 1: declamação dos poemas produzidos coletivamente, em via pública, durante o evento “Poesia na calçada”;
6. Atividade de escrita 2: produção individual de poemas e refacção;
7. Atividade oral 2: declamação dos poemas produzidos individualmente, no “Festival de poesia: Ornellas revelando talentos”;
8. Avaliação.

À guisa de conclusão

Na avaliação final das atividades, as diversas falas dos alunos evidenciaram, sobretudo, que os eventos “Poesia na calçada” e “Festival de poesia” criaram um clima favorável à cooperação e à participação, dando visibilidade ao que foi estudado e ao processo de ensino-aprendizagem aí implicado. Mobilizados, no desenrolar das atividades, os estudantes organizaram torcidas, vibraram, confeccionaram cartazes, além de se mostrarem solícitos na produção dos poemas. Deslocados da postura passiva de meramente “receber” conteúdos, de maneira geral, ficaram animados com a ideia de escrever poemas e socializá-los.

Contudo, cumpre fazer referência ao fato de que alguns alunos demonstraram, no começo, dificuldade no entendimento da linguagem metafórica dos poemas selecionados para estudo, o que gerou certo desinteresse, contornado com atividades instigantes, pensadas e preparadas em conjunto, tendo em vista o desenvolvimento da competência para a leitura do simbólico.

Para dinamizar, enriquecer e diversificar a apresentação das sequências didáticas de leitura e escrita do gênero e aproximar os conteúdos da realidade dos estudantes, a equipe recorreu ao uso de diferentes mídias, entre elas, o computador, a TV, o *data show*, o DVD e, sempre que possível, utilizou o auditório da escola, já que este oferece uma infraestrutura mais adequada à aplicação das atividades que envolvem a presença de recursos tecnológicos.

Acredita-se que as ações didáticas empreendidas na implementação do projeto “Lendo e escrevendo poemas na escola” foram favoráveis, propiciando a experiência da vivência crítica, em vários níveis, aos envolvidos no processo. Os procedimentos adotados, além de terem contribuído para o aprofundamento do conhecimento sobre gêneros pelos alunos e para a formação de leitores críticos de diferentes textos, também levaram a equipe do subprojeto a tecer reflexões significativas sobre fatores textuais e processos de leitura, bem como sobre a importância do trabalho docente com projetos didáticos dentro de uma perspectiva discursiva.

Referências bibliográficas:

- ANTUNES, Irandé. *Língua, texto e ensino: outra escola possível*. São Paulo: Parábola, 2009.
- BAKHTIN, Mikhail. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 1979.
- BRASIL. MEC / SEF. *Parâmetros curriculares nacionais de Língua Portuguesa: 3º e 4º ciclos do ensino fundamental*. Brasília, DF: MEC; SEF, 1998.
- BRASIL. MEC / SEED. *Cadernos da TV escola: PCN na escola. Diários, projetos de trabalho*. Brasília, DF: MEC;SEED, 1998.
- Disponível em: <http://portal.me.gov.br/seed/arquivos/pdf/diarios.pdf>.
- COSSON, Rildo. *Letramento literário: teoria e prática*. São Paulo: Contexto, 2006.
- DOLS, Joaquim; NOVERRAZ, Michele; SCHNEUWLY, Bernard. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: ROJO, Roxane; CORDEIRO, Gláís Sales (Orgs.). *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2004.
- HERNÁNDEZ, Fernando; VENTURA, Montserrat. *A organização do currículo por projetos de trabalho: o conhecimento é um caleidoscópio*. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MARTINS, Ivana. A literatura no ensino médio: quais os desafios do professor?. In: BUNZEN, Clecio; MENDONÇA, Márcia (Orgs.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- MOÇO, Anderson. Tudo o que você sempre quis saber sobre projetos. *Revista Nova Escola*, São Paulo, 241, abr. 2011.
- TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- ZILBERMAN, Regina (Org.). *Fim do livro, fim dos leitores?* São Paulo: Editora Senac, 2001.