

O trabalho com a oralidade por meio do gênero poema na educação infantil

The work with orality through the genre poem in early childhood education

El trabajo con la oralidad a través del poema de género en la educación infantil

Diogo Fernando Santos
diogof.santos@globo.com

Maria José Milharezi Abud
m.jose.abud@uol.com.br

Resumo

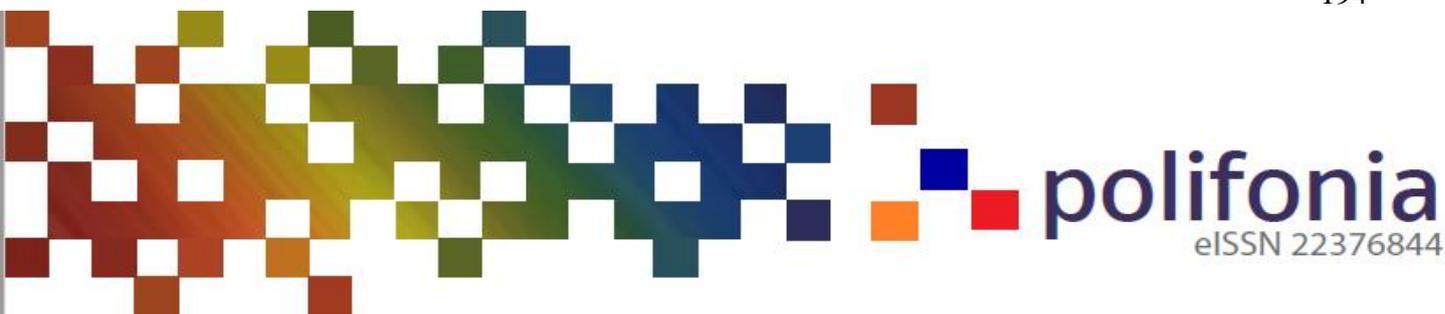
O objetivo de nosso estudo foi especificar o trabalho da oralidade na Educação Infantil, usando o gênero poema como conteúdo principal. Baseamo-nos nas contribuições teóricas da BNCC (BRASIL, 2018), de Vigotski (2009), de Schneuwly (2004), dentre outros autores. Metodologicamente, procedemos à pesquisa bibliográfica e à apresentação de uma proposta de atividades didáticas de como trabalhar com o gênero poema em sala de Educação Infantil. Desse modo, esta pesquisa se divide em duas seções. Na primeira, apresentamos as definições trazidas pela BNCC (BRASIL, 2018) no trato com o ensino da linguagem oral na educação infantil e percorremos algumas ideias abordadas por teóricos que validam o trabalho da oralidade. Na segunda seção, detalharemos o gênero poema para apresentar uma proposta didática para o desenvolvimento do poema escolhido. Os resultados mostraram que a ideia do trabalho com a linguagem oral, enquanto conteúdo, precisa ser sistematizada, ter uma coerência e um direcionamento pautado em objetivos claros pensados pelo próprio professor.

Palavras-chave: educação infantil, linguagem oral, poema.

Abstract

The aim of our study was to specify the work of orality in Early Childhood Education, using the genre poem as its main content. We are based on the theoretical contributions of BNCC (BRASIL, 2018), Vigotski (2009), Schneuwly (2004), among other authors. Methodologically, we proceeded to the bibliographic research and to the presentation of a proposal of didactic activities on how to work with the genre poem in an Early Childhood Education room. Thus, this research is divided into two sections. In the first, we present the definitions brought by BNCC (BRASIL, 2018) in dealing with the teaching of oral language in early childhood education and we go through some ideas addressed by theorists who validate the work of orality. In the second section, we will detail the genre poem to present a didactic proposal for the development of the chosen poem. The results showed that the idea of working with oral language, as content, needs to be systematized, to have coherence and direction based on clear goals thought by the teacher himself.

Keywords: child education, oral language, poem.



Resumen

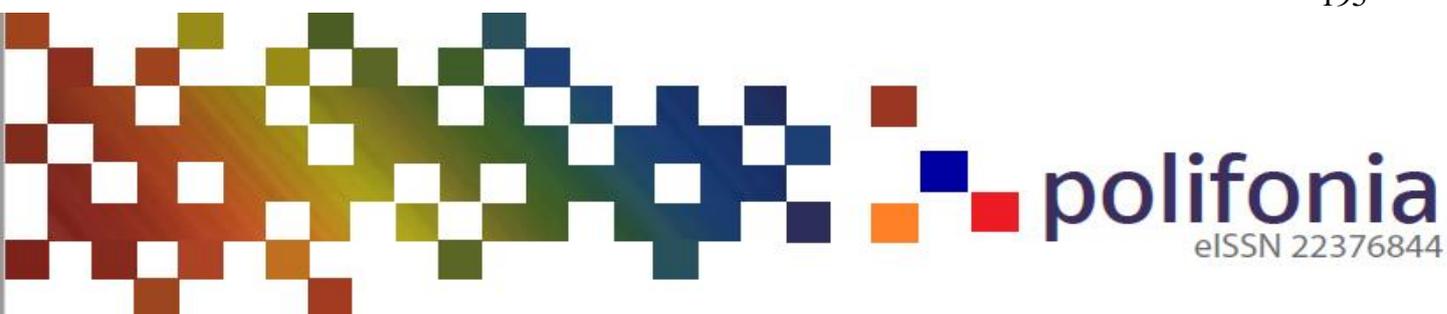
El objetivo de nuestro estudio fue concretar el trabajo de la oralidad en Educación Infantil, utilizando el género poema como contenido principal. Nos basamos en los aportes teóricos de BNCC (BRASIL, 2018), Vigotski (2009), Schneuwly (2004), entre otros autores. Metodológicamente, se procedió a la búsqueda bibliográfica y a la presentación de una propuesta de actividades didácticas sobre cómo trabajar con el poema de género en la sala de Educación Infantil. Por tanto, esta investigación se divide en dos apartados. En la primera, presentamos las definiciones aportadas por BNCC (BRASIL, 2018) al abordar la enseñanza del lenguaje oral en la educación infantil y pasamos por algunas ideas abordadas por teóricos que validan el trabajo de la oralidad. En el segundo apartado, detallaremos el poema de género para presentar una propuesta didáctica para el desarrollo del poema elegido. Los resultados mostraron que la idea de trabajar con el lenguaje oral, como contenido, necesita ser sistematizada, coherente y guiada en base a objetivos claros pensados por el propio docente.

Palabras clave: educación infantil, lenguaje oral, poema.

1. Introdução

O tema deste artigo é o trabalho com a oralidade na educação infantil. Segundo a Base Nacional Comum Curricular (doravante BNCC) (BRASIL, 2018), em tenra idade, as crianças já interagem em situações comunicativas cotidianas com pessoas a sua volta, recorrendo a gestos, a olhares, a sorrisos, a choros e a outros recursos vocais. À medida que crescem e se apropriam da língua materna, elas ampliam o vocabulário e passam a interagir por meio da fala. Logo, a possibilidade de promover experiências que desenvolvam a oralidade e a escuta nos primeiros anos de vida é indispensável à aprendizagem.

Dessa maneira, o espaço escolar deve potencializar a participação da criança na cultura oral como forma de se constituir “[...] ativamente como sujeito singular e pertencente a um grupo social” (BRASIL, 2018, p. 42). O objetivo deste artigo é especificar o trabalho da oralidade na Educação Infantil usando o gênero poema como conteúdo principal desse estudo. Para tanto, organizamos uma proposta de atividade sobre o gênero poema. Restringimo-nos ao gênero poema, pois algumas ideias equivocadas pairam a respeito desse tema tais como: o poema só deve ser ensinado quando a criança já lê e escreve convencionalmente; não é uma leitura de fácil



compreensão; o poema precisa ser cantado sempre para a criança como uma forma de deter a sua atenção.

Valorizamos o ensino do gênero poema na educação infantil, porque consideramos a concepção de criança, conforme definição proposta nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (doravante DCNEI), que se concentra em um:

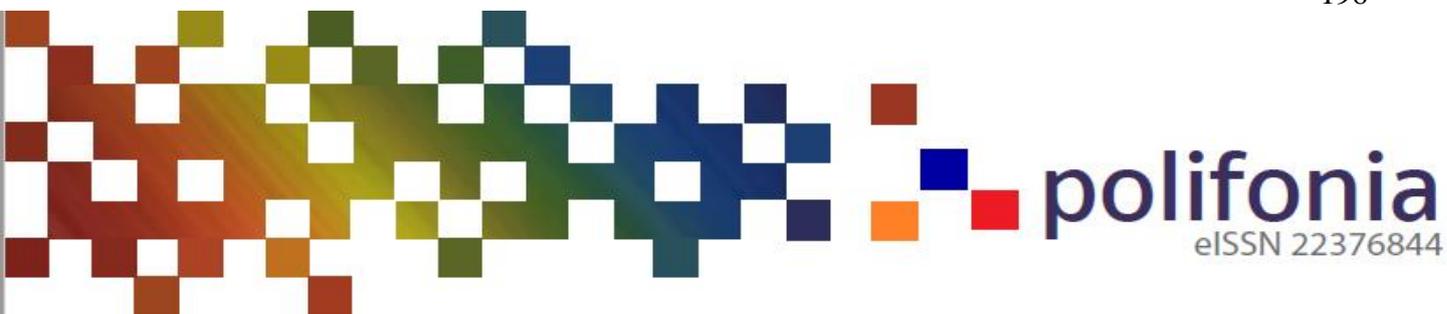
Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura (BRASIL, 2010, p. 12).

Portanto, a promoção de um desenvolvimento integral requer práticas escolares que busquem a articulação das experiências e dos saberes trazidos pela criança à escola com os conhecimentos produzidos ao longo da humanidade – nesses estão envolvidos o patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (BRASIL, 2010). Pensar em um sujeito singular e pertencente a um grupo social é acreditar, enquanto educador, em uma proposta de ensino que respeite esse sujeito e lhe garanta “[...] acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens” (BRASIL, 2010, p. 18), dentre outros direitos reservados.

Empreenderemos nosso trabalho baseando-nos, principalmente, nas contribuições trazidas pela BNCC (BRASIL, 2018); pelas ideias de Vigotski (2009)¹ referentes à escola, ao papel do professor e da intervenção pedagógica e, finalmente, por Schneuwly (2004), que apresenta o trabalho com os gêneros orais e escritos na escola, dentre outros autores.

Metodologicamente, procedemos à pesquisa bibliográfica e à apresentação de uma proposta de atividades didáticas de como trabalhar com o gênero poema em sala de Educação Infantil. Desse modo, este artigo se divide em duas seções. Na primeira, apresentamos as definições trazidas pela BNCC (BRASIL, 2018) no trato com o ensino

¹ Neste texto, o nome deste autor será grafado desta maneira, Vigotski, diferenciando-se apenas a data da obra.



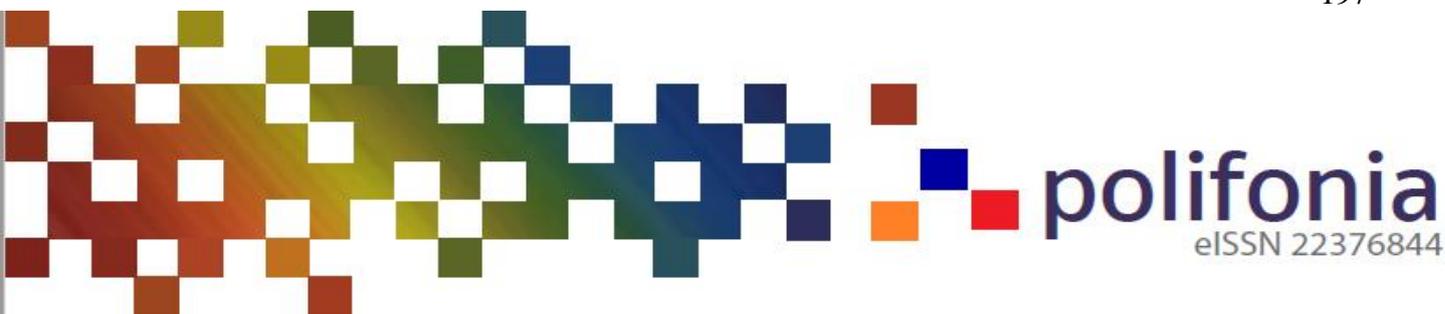
da linguagem oral na educação infantil e percorremos algumas ideias abordadas por teóricos que validam o trabalho da oralidade. Na segunda seção, detalharemos o gênero poema para apresentar uma proposta didática acerca do desenvolvimento do poema escolhido. Ao final, são apresentadas as considerações finais.

2. O desenvolvimento e a aprendizagem na criança

Para Vigotski (2007, 2009), o ser humano é essencialmente social. Na infância, seu aprendizado inicia-se antes do ingresso na escola, aliás, é no seio familiar que se constitui o preâmbulo da história de seu aprendizado. Assim, a criança se comunica por meio de gestos e aprende a falar na interação com os adultos, imitando-os e agindo conforme as orientações dadas por eles. Durante a formulação de perguntas e respostas e no contato com os objetos de seu ambiente, a criança constrói um repertório de habilidades. Desse modo, Vigotski (2007, p. 95) afirma que “[...] aprendizado e desenvolvimento estão inter-relacionados desde o primeiro dia de vida da criança”. Os processos de aprendizagem e desenvolvimentos serão discutidos neste artigo, pois nos ajudarão a entender melhor o trabalho com a oralidade na Educação Infantil.

Ao tratar da interação entre aprendizado e desenvolvimento, Vigotski (2007, p. 78) considera que o desenvolvimento humano apresenta dois níveis: o nível de desenvolvimento real, que consiste nas atividades que a criança consegue resolver de forma independente, e o nível de desenvolvimento potencial, que consiste nas atividades que a criança ainda não consegue realizar sozinha, mas que poderá realizá-las com a ajuda de um adulto ou de alguém mais experiente. A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial é denominada de Zona de desenvolvimento proximal.² “A Zona de Desenvolvimento Proximal define aquelas funções que ainda não

² Neste texto, utilizaremos o termo *zona de desenvolvimento proximal* ou *zona de desenvolvimento imediato*, conforme consta nas traduções para a língua portuguesa das obras consultadas.



amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão, presentemente, em estado embrionário” (VIGOTSKI, 2007, p. 98).

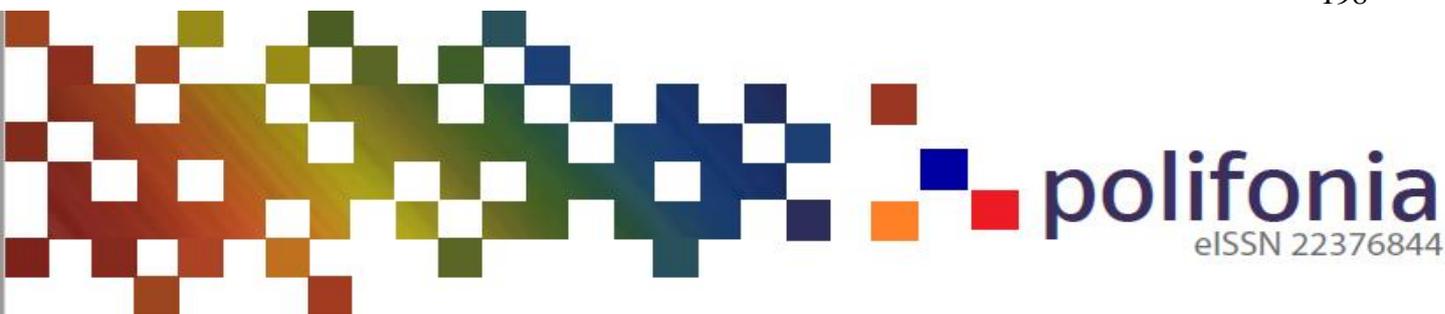
Seu interesse pelo aprendizado escolar é por acreditar que nele se produz algo substancialmente novo no desenvolvimento da criança. No ambiente escolar, a sistematização do conteúdo não é o único fator importante. Tal possibilidade de fazer com que a criança avance significativamente em colaboração com outro em contraste com o que sabe fazer sozinha “[...] caracteriza a dinâmica do desenvolvimento e o êxito da criança”. (VIGOTSKI, 2009, p. 329). Essa constatação fez com que o autor conceituasse a zona de desenvolvimento imediato.

Nossa pesquisa mostra que, na escola, entre essas crianças haverá muito mais diferenças, condicionadas pela discrepância entre as suas zonas de desenvolvimento imediato, que semelhanças geradas pelo mesmo nível do seu desenvolvimento atual. Isto se manifesta, em primeiro lugar, na dinâmica do seu desenvolvimento mental no processo de aprendizagem e no seu rendimento relativo. A pesquisa mostra que a zona de desenvolvimento imediato tem, para a dinâmica do desenvolvimento intelectual e do aproveitamento, mais importância que o nível atual do desenvolvimento dessas crianças. (VIGOTSKI, 2009, p. 327-328).

Há uma relação complexa entre o processo de aprendizagem com o de desenvolvimento, segundo Vigotski (2007, 2009). Ambos não podem ser considerados processos independentes ou simplesmente o mesmo processo. Não nos cabe discutir a relação geral entre esses dois processos neste trabalho, por isso restringiremos nossas considerações apenas aos aspectos específicos dessa relação quando a criança atinge a idade escolar. O autor elucida que:

[...] a aprendizagem e o desenvolvimento não coincidem imediatamente, mas são dois processos que estão em complexas inter-relações. A aprendizagem só é boa quando está à frente do desenvolvimento. Neste caso, ela motiva e desencadeia para a vida toda uma série de funções que se encontravam em fase de amadurecimento e na zona de desenvolvimento imediato. É nisto que consiste o papel principal da aprendizagem no desenvolvimento. (VIGOTSKI, 2009, p. 334).

Para o autor, a aprendizagem está sempre adiante do desenvolvimento, antes mesmo da criança aplicar de modo consciente e voluntário certos hábitos e habilidades adquiridos em determinada área específica. Sua investigação constatou que ocorrem

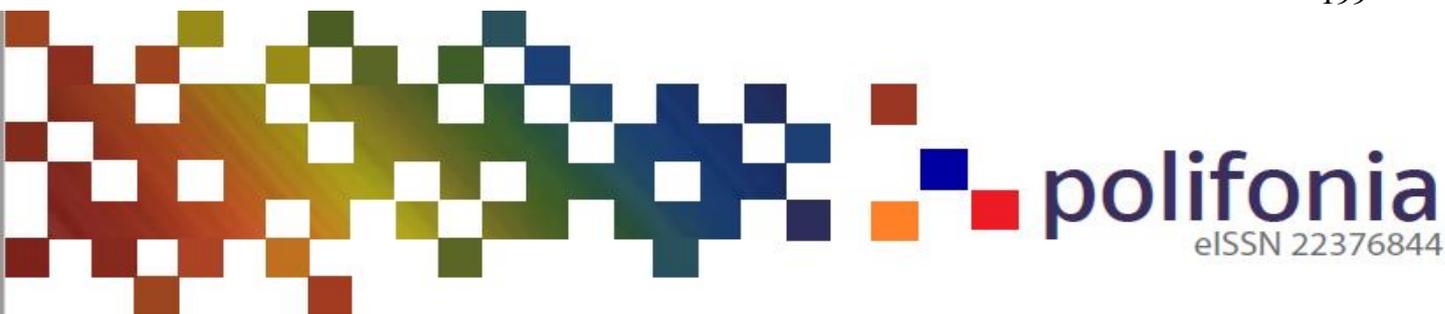


sempre discrepâncias, mas não paralelismo entre o processo de aprendizagem escolar e o desenvolvimento das funções correspondentes. Dessa maneira, concentrou-se na descoberta das “[...] complexas relações de reciprocidade entre aprendizagem e desenvolvimento em áreas concretas do trabalho escolar como ensinar às crianças ler e escrever, gramática, aritmética, ciências naturais, ciências sociais” (VIGOTSKI, 2009, p. 310).

Assim, pensar no trabalho da educação infantil é, também, pensar o quanto as experiências construídas pela criança em colaboração com seus pares e com o professor contribuem de forma significativa na construção progressiva de um conhecimento sistematizado e científico.

Essa concepção de criança como ser que observa, questiona, levanta hipóteses, conclui, faz julgamentos e assimila valores e que constrói conhecimentos e se apropria do conhecimento sistematizado por meio da ação e nas interações com o mundo físico e social não deve resultar no confinamento dessas aprendizagens a um processo de desenvolvimento natural e espontâneo. Ao contrário, impõe a necessidade de imprimir *intencionalidade educativa* às práticas pedagógicas na Educação Infantil, tanto na creche quanto na pré-escola. (BRASIL, 2018, p. 38, grifo do documento).

Nesse sentido, as ações educativas devem ser planejadas com a intenção de propiciar as necessárias condições para que processualmente aconteçam as aprendizagens significativas. Isso implica, a nosso ver, uma relação direta professor-aluno, permeada pela construção de saberes para a efetivação de condições de desenvolvimento e aprendizagem, sobrelevando de importância nisso, o ato de ensinar. Nesse processo de instrução formal e sistemática é o professor que dirige esse desenvolvimento, ao trabalhar os conteúdos escolares que ainda não estão associados à vivência direta do aluno, ou que ainda precisam ser dominados, para que ocorra o emprego consciente por ele dos conceitos que são assimilados. Diante do exposto, observamos a relação com o que é proposto por Vigotski (2007, p. 102) ao afirmar que “[...] o aprendizado orientado para os níveis de desenvolvimento que já foram atingidos é ineficaz do ponto de vista do desenvolvimento global da criança.” Em outros termos, isso se dá porque “[E]le não se



dirige para um novo estágio do processo de desenvolvimento” (ibid, p. 102). Em seus estudos, o autor ainda propõe que:

[...] um aspecto essencial do aprendizado é o fato de ele criar a zona de desenvolvimento proximal; ou seja, o aprendizado desperta vários processos internos de desenvolvimento, que são capazes de operar somente quando a criança interage com pessoas em seu ambiente e quando em operação com seus companheiros. Uma vez internalizados, esses processos tornam-se parte das aquisições do desenvolvimento independente da criança. (VIGOTSKI, 2007, p. 103).

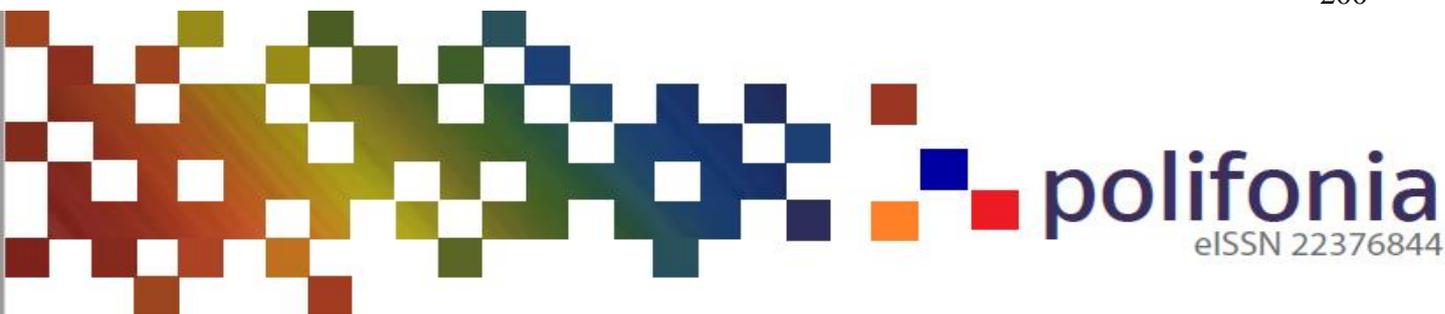
A noção de zona de desenvolvimento proximal,³ a qual “[...] caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente” (VIGOTSKI, 2007, p. 98), abrange o que a criança não consegue fazer de forma independente, mas consegue fazer com o auxílio do adulto mais experiente (na escola, o professor) ou em colaboração com seus pares. Isso ocorre mediante intervenções pedagógicas e atividades adequadas que a ajudam a avançar significativamente nesse processo. Por conseguinte, é o trabalho do professor que possibilitará avanços qualitativos em favor do desempenho da criança, ao impulsionar processos em desenvolvimento, pois segundo a afirmativa de Vigotski, “aquilo que é zona de desenvolvimento proximal hoje será o nível de desenvolvimento real amanhã [...]” (VIGOTSKI, 2007, p. 98). É o trabalho intencional do professor que ajuda a transformar a zona de desenvolvimento proximal em nível de desenvolvimento real.

As contribuições vigotskianas são pertinentes para avançarmos no trato ao trabalho com a oralidade na educação infantil. No entanto, precisamos esclarecer o papel da oralidade dentro da escola.

3. Oralidade e o seu lugar na escola

Um dos objetivos da escola é formar alunos capazes de falar, de ouvir e de serem ouvidos dentro de diferentes contextos sociais. Embora a linguagem oral sempre tenha sido contemplada no ambiente escolar como um veículo de comunicação e

³ O termo *zona de desenvolvimento proximal* aparece também como *zona de desenvolvimento potencial* nas traduções para a língua portuguesa (OLIVEIRA, 1993, p. 58).



desenvolvimento do conhecimento, sua inserção como objeto explícito de ensino-aprendizagem é algo recente (LERNER et al., 1999). Desse modo, o papel da escola no trabalho com a linguagem oral é garantir situações didáticas essenciais que possibilitem aos alunos avançar sobre esse objeto de ensino de maneira significativa.

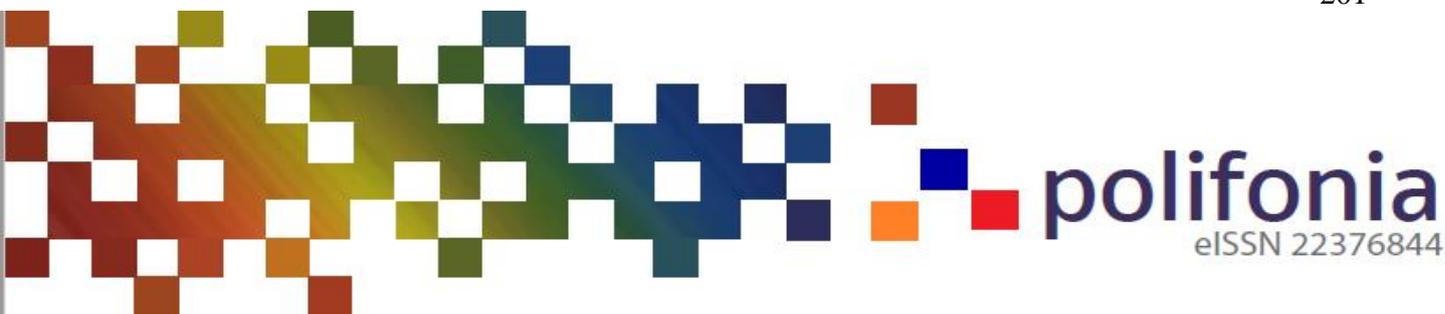
Bräkling (2013) nos atenta que nem sempre o ato de dialogar – ou interagir oralmente – com os alunos será deveras tomado como um objeto de ensino. A linguagem oral deve ser vista como uma modalidade de linguagem considerada como uma ferramenta de aprendizagem. Ela será “[...] utilizada para se ensinar de tudo: a linguagem escrita, todos os outros conteúdos que não são de linguagem verbal (cálculo, geometria, geografia, história) e, inclusive, para ensinar a própria linguagem oral” (BRÄKLING, 2013, p. 36). Assim, para que de fato ocorra aprendizagem é preciso que o ensino de linguagem oral seja intencional, “[...] ou seja, ter um aspecto do conteúdo de linguagem oral para ser tomado como objeto de ensino”. (Idem, *ibid.*)

Posto isto, Schneuwly (2004) corrobora essa ideia ao explicar que o oral falado de forma espontânea pela criança como expressão de seus sentimentos em relação ao mundo é diferente do oral que se aprende na escola. Esse oral que:

[...] se aprende é o oral da escrita; aquele que prepara a escrita, pois permite encontrar ideias, elaborar uma primeira formulação; aquele que, por meio das correspondências grafonômicas, permite passar ao código escrito; finalmente e principalmente, aquele que não é senão a oralização de um escrito. (SCHNEUWLY, 2004, p. 112).

Para o autor, o interessante do trabalho com o discurso oral é se apropriar dessa expressão espontânea e cotidiana, que compõe uma parte integrante da pessoa do aluno, e tratá-lo, tornando-o diretamente objeto de intervenção escolar. A intenção é permitir que o aluno conheça e domine sua língua em diferentes situações comunicativas. Para isso é preciso:

- Desenvolver, nos alunos, uma relação consciente e voluntária com seu próprio comportamento linguístico, fornecendo-lhes instrumentos eficazes para melhorar suas capacidades de escrever e de falar; e
- Construir com os alunos uma representação das atividades de escrita e de fala, em situações complexas, como produto de um trabalho, de uma lenta elaboração. (SCHNEUWLY, 2004, p. 114).



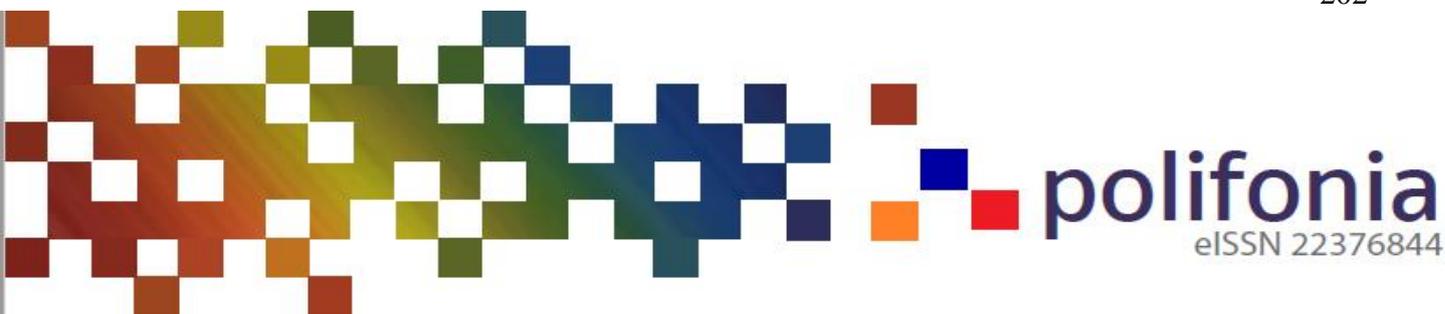
Recorremos a Vigotski (2009), que defende a escola como um espaço de interação e sistematização do conhecimento, ou seja, um espaço que ajuda a desencadear na vida do aluno o desenvolvimento de todas as funções ainda não amadurecidas. Schneuwly (2004) também recorre a Vigotski, justamente porque acredita que a escola impulsiona o ser humano a se desenvolver, pois a educação e o ensino propõem um desenvolvimento artificial necessário que possibilitará o aparecimento de “[...] certas formas cognitivas complexas, ligadas a técnicas culturais particularmente elaboradas e cujo acesso implica lugares sociais particulares de aprendizagem” (SCHNEUWLY, 2004, p. 118).

Reforçamos a ideia de que a escola ao trabalhar o discurso oral em todo o *ensino básico* oportuniza que os alunos vivenciem e se apropriem de diversos usos da linguagem. Essa apropriação ocorrerá mediante efeito de um ensino intencional que favoreça situações autênticas e de caráter formal, pois a vida cotidiana nem sempre oferece para muitos desses alunos essa oportunidade de participação. (LERNER et al., 1999).

4. O trabalho com a oralidade na educação infantil

O ambiente escolar tem um papel influenciador no desenvolvimento psicológico da criança. De acordo com Vigotski (2010), em cada idade em que se encontra a criança, os fatores externos terão significados e papéis diferentes para ela. Isso ocorre por conta das relações estabelecidas entre o indivíduo e a forma como ele interage com os elementos do meio. Para o bebê, o meio está restrito ao seu ambiente familiar que, aos poucos, vai se ampliando à medida que ele cresce e é inserido em outros contextos sociais. Dessa maneira, os elementos do meio passam a ter um novo sentido e significado.

As relações estabelecidas entre a criança com os elementos do meio, cujas circunstâncias influenciarão no desenvolvimento psicológico e no desenvolvimento da personalidade da criança, consistem no que o autor chamou de vivência.



A vivência de uma situação qualquer, a vivência de um componente qualquer do meio determina qual influência essa situação ou esse meio exercerá na criança. Dessa forma, não é esse ou aquele elemento tomado independentemente da criança, mas sim, o elemento interpretado pela vivência da criança que pode determinar sua influência no decorrer de seu desenvolvimento futuro. (VIGOTSKI, 2010, p. 683-684).

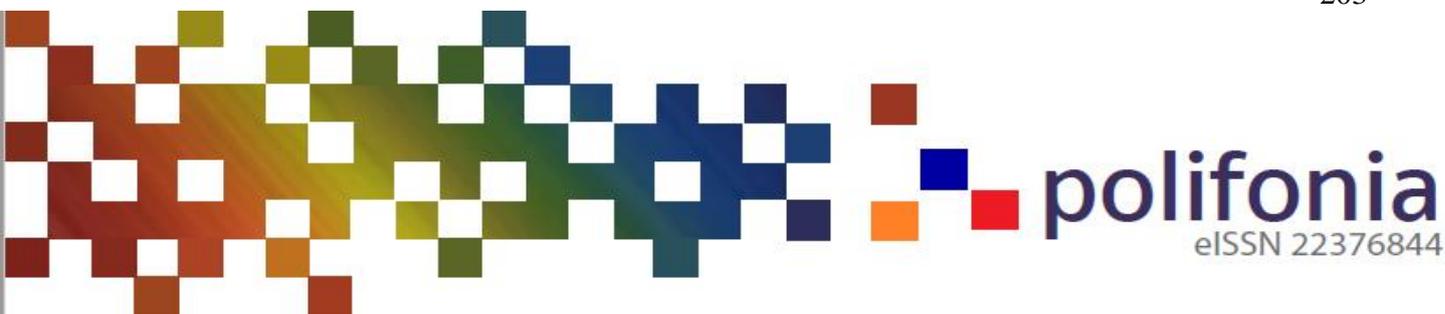
O autor revela que as situações vivenciadas pelas crianças e a forma como serão influenciadas ocorrem distintamente, ou seja, para cada uma dependerá de como vivenciou as situações proporcionadas.

Assim sendo, a vivência do trabalho com a linguagem oral na educação infantil é extremamente necessária para a formação do indivíduo. É por meio da linguagem oral que a criança criará vínculos afetivos e sociais com outras crianças e adultos, além de orientá-la em suas ações como também no desenvolvimento do pensamento. (BRASIL, 1998).

A educação infantil, ao promover experiências significativas de aprendizagem da língua, por meio de um trabalho com a linguagem oral e escrita, se constitui em um dos espaços de ampliação das capacidades de comunicação e expressão e de acesso ao mundo letrado pelas crianças. Essa ampliação está relacionada ao desenvolvimento gradativo das capacidades associadas às quatro competências linguísticas básicas: falar, escutar, ler e escrever. (BRASIL, 1998, p. 117).

Essa capacidade da criança se desenvolver de forma plena e segura ao que se refere à aprendizagem da linguagem oral e escrita, tem como princípios conceituais uma criança que participa da construção de seu próprio conhecimento, assim, ela não é vista como uma receptora passiva de informações (BRASIL, 1998). Portanto, quando se trabalha com a criança o discurso oral com intenções de ampliar o seu repertório de conhecimento sistematizando-o e formalizando-o, é preciso entender que “as palavras só têm sentido em enunciados e textos que significam e são significados por situações. A linguagem não é apenas vocabulário, lista de palavras ou sentenças. É por meio do diálogo que a comunicação acontece” (BRASIL, 1998, p. 121).

Dessa forma, se o objetivo for trabalhar com o gênero poema com crianças pequenas que não escrevem convencionalmente, a ideia não é restringir o ensino desse conteúdo à memorização de palavras desconhecidas, e sim ir além e explorar, dentro da

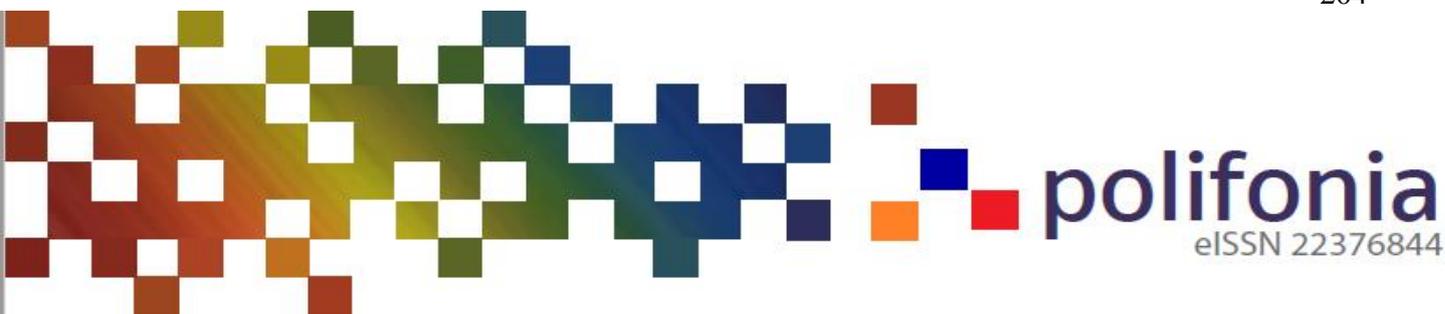


percepção da criança, o sentido sobre o que está sendo lido, comentado, falado para ela. A intencionalidade é buscar o que de substancial e transformador terá ao ensinar esse conteúdo para a criança. É enxergar o que ela não conhece e não domina ainda e o que, posteriormente, conseguirá fazer sozinha, pois “[A] aprendizagem da fala pelas crianças não se dá de forma desarticulada com a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejo” (BRASIL, 1998, p. 125).

A ideia de se trabalhar o discurso oral dentro da sala de aula é com a intenção de que todas as crianças possam falar em situações diferentes “[...] como contar o que lhes aconteceu em casa, contar histórias, dar um recado, explicar um jogo ou pedir uma informação, mas poderão desenvolver suas capacidades comunicativas de maneira significativa” (BRASIL, 1998, p. 121). O intuito é explorar novos elementos linguísticos, apropriar-se dele para que a criança assim consiga “[...] criar novas falas, enredos, histórias e escritas convencionais ou não” (OLIVEIRA, 2018, p. 72). De acordo com a BNCC (BRASIL, 2018), a proposta de se trabalhar diferentes gêneros escritos com a criança é justamente para lhe proporcionar oportunidade de construir hipóteses sobre a escrita e, assim, avançando na produção de suas escritas espontâneas, não convencionais, indicando o quanto compreende desse sistema de representação da língua.

A BNCC (BRASIL, 2018) expõe que é preciso favorecer o interesse da criança para leitura de poemas, envolvendo-a a participar por meio de gestos, de balbucios e da própria fala. De acordo com Oliveira (2018, p. 78), o trabalho com a poesia com crianças bem pequenas pode ser feito “[...] explorando o ritmo, a sonoridade e a conotação das palavras”. Ao escutar os poemas é possível que imitem “[...] as variações de entonação e de gestos realizados pelo adulto ao ler ou cantar” (Idem, *ibid.*).

Já para as crianças de 1 ano e 7 meses a 3 anos e 11 meses, a aprendizagem pode estar vinculada à criação de diferentes sons e o reconhecimento de rimas e aliterações em textos poéticos (BRASIL, 2018). Para as crianças de 4 anos a 5 anos e 11 meses, precisam ser garantidas as condições para que a criança exponha “[...] suas impressões sobre textos de prosa ou poesia que foram lidos para elas” (OLIVEIRA, 2018, p. 83), assim como devem participar de sarau literário, com recitações ou narrativas de textos favoritos.



Ainda a gravação de poemas para envio a outras crianças e parentes é mais uma das escolhas que podem ser feitas pelas crianças dessa idade.

Antes de apresentarmos uma proposta de ensino para alunos de 4 anos a 5 anos e 11 meses da Educação Infantil, tendo o poema como gênero trabalhado, é importante discutirmos, para fins didáticos, o enunciado poético.

5. O trabalho didático com o gênero poema em sala de aula

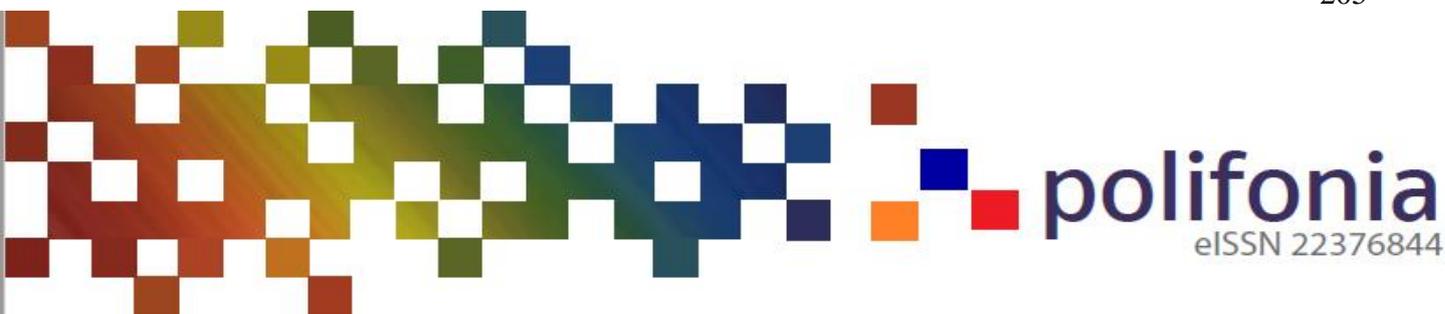
Poema e poesia há diferenças? Para responder a essa pergunta recorreremos a Amora (1973) que elucida o conceito entre poesia e poema, dentro do contexto da Teoria da Literatura:

[...] poesia é o conteúdo do poema; e nesse caso o poema resulta em ser uma expressão ou a forma da poesia (distinção que de pronto percebemos quando verificamos que poesia só os poetas são capazes de criar; ao passo que poema qualquer pessoa aprende a construir) (AMORA, 1973, p. 74)

Conforme o exposto, entendemos que é possível ensinar o gênero poema no âmbito escolar com o intuito de apresentar a leitura do gênero em um momento de deleite, bem como inaugurar o olhar do aluno a ver as diferenças e a descobrir algo novo acerca do que já é conhecido (COELHO, 2000). Dessa forma, consideramos as oficinas literárias como sendo um espaço dedicado a apresentar, ler, discutir o poema como qualquer outro gênero a ser estudado na escola. Nesse espaço, é possível trabalhar com o jogo poético e sensibilizar a criança para manifestar suas emoções, fantasias, sonhos e desejos.

O jogo poético, além de estimular o ‘olhar de descoberta’ nas crianças, atua sobre todos os seus sentidos, despertando um sem-número de sensações: *visuais* (imagens plásticas, coloridas, acromáticas, etc.); *auditivas* (sonoridade, música, ruídos...); *gustativas* (paladar); *olfativas* (perfumes, cheiros); *tácteis* (maciez, aspereza, relevo, textura...); *de pressão* (sensações de peso ou de leveza); *termais* (temperatura, calor ou frio); *comportamento* (dinâmicas, estáticas...). (COELHO, 2000, p. 222, grifos da autora).

E como observa a autora, dificilmente todas as sensações podem acontecer ao mesmo tempo num só poema, mesmo porque “[...] dificilmente todas essas sensações são provocadas ao mesmo tempo [...], pois cada um deles apresenta determinados tipos de

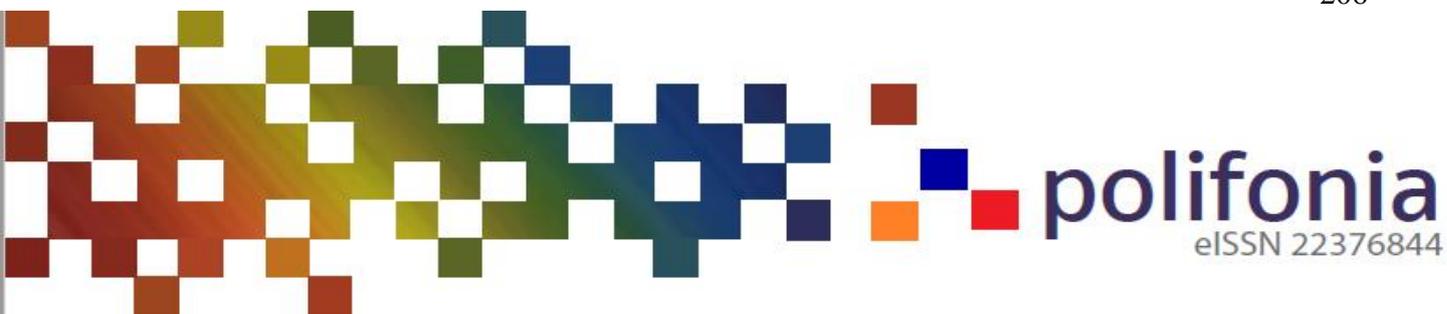


transfiguração imagística, que tem seu modo peculiar de atuar no pequeno leitor ou ouvinte” (COELHO, 2000, p. 222).

O trabalho do professor com o gênero poema durante todo o ensino básico deve atender, segundo Lopes-Rossi e Renda (2017, p. 291), referenciadas em Padilha (2005), “para os aspectos de suas dimensões sócio-históricas, da forma composicional e das escolhas linguísticas que configuram o estilo autoral ou estilo marcado pelo gênero”. Mesmo quando se tratar de uma didatização do gênero poema em sala de aula, é preciso evidenciar e trabalhar esses aspectos mencionados, uma vez que eles contribuem para uma melhor compreensão do enunciado.

A didatização do gênero poema em sala de aula leva à condição de usá-lo não apenas como um instrumento de comunicação, mas também como um objeto de ensino-aprendizagem. De acordo com Schneuwly e Dolz (2004, p. 65), “[O] aluno encontra-se, necessariamente, num espaço do ‘como se’, em que o gênero funda uma prática de linguagem que é, necessariamente, em parte, fictícia, uma vez que é instaurada com fins de aprendizagem”. Isso não significa a artificialização do trabalho com o gênero, pois, segundo os autores, a escola é tomada como um espaço de comunicação, demarcada por situações escolares que propiciam a produção e a recepção de textos. Dessa maneira, os alunos estão imersos a diversas situações em que a escrita se torna possível e necessária. Portanto, se existe o acesso a situações que impulsionam produção e leitura de textos no espaço escolar, surgida do funcionamento da comunicação escolar, com dada especificidade para tal resultado, podemos afirmar que:

A situação de comunicação é vista como geradora quase automática de linguagem escolar, por meio dos parâmetros próprios à situação e das interações com os outros. A naturalização é aqui de uma outra ordem: o gênero nasce naturalmente da situação. Ele não é, assim tratado como tal, não é descrito, nem, menos ainda, prescrito, nem tematizado como forma particular que toma um texto. [...] Aprende-se a escrever, escrevendo, numa progressão que é, ela também, concebida como natural, constituindo-se segundo uma lógica que depende tão-somente do processo interno de desenvolvimento. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 67).



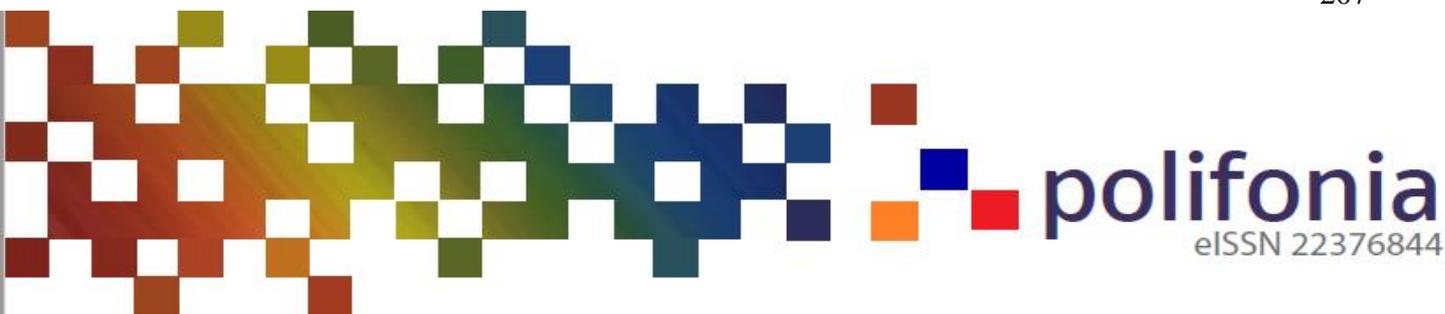
Para os autores, trabalhar determinado gênero na escola para fins de aprendizagem é ter ciência de que a sua real função social transita em um outro espaço, no entanto, por ele estar ali, no ambiente escolar, sofrerá transformação. Será considerado um gênero a aprender (sem perder sua essência de gênero para comunicar). Aprender no sentido de dar condições para que o aluno consiga apreciá-lo, compreendê-lo para que venha, posteriormente, produzi-lo dentro ou fora da escola. Para tanto, é imprescindível, conforme os autores, partir do entendimento de que “[...] o gênero trabalhado na escola é sempre uma variação do gênero de referência, construída numa dinâmica de ensino-aprendizagem, para funcionar numa instituição cujo objetivo primeiro é precisamente este”. (SCHNEUWLY & DOLZ, 2004, p. 69).

Em suma, a didatização do gênero poema para alunos da Educação Infantil é viável, pensando-se nas condições de aprendizagens vindouras. Cabe ao educador traçar as habilidades a serem desenvolvidas pelos alunos com clareza e conhecimento do poema a ser apresentado para o seu público. Esse conhecimento transita não só na produção e fruição da poesia em si, como também nas:

[...] camadas fonológica, morfológica, sintática, semântica, a criarem efeitos de sentido diversos. A percepção dos recursos utilizados na criação dos poemas conduz o leitor ao espetáculo da vida, também em sua complexidade, e à riqueza da expressão possível. Reconhecer o trabalho da forma – a forma do sentido – pela qual o poeta seleciona, atribui valores, arranja, reordena as coisas do mundo pode dar oportunidade ao jovem leitor de conhecer, reconhecer, vivenciar e dialogar com a riqueza da linguagem poética. (LOPES-ROSSI & RENDA, 2017, p. 294).

6. Uma oficina literária

Nossa intenção não é de descrever como ocorrem as oficinas literárias no ambiente escolar, mas ilustrar uma atividade que possa ser aplicada nesse momento com alunos de 4 anos a 5 anos e 11 meses da Educação Infantil, usando o gênero poema como conteúdo principal de ensino.



Selecionamos o poema *Chatice*⁴, de José Paulo Paes, para ilustrar a nossa proposta de atividade:

Chatice

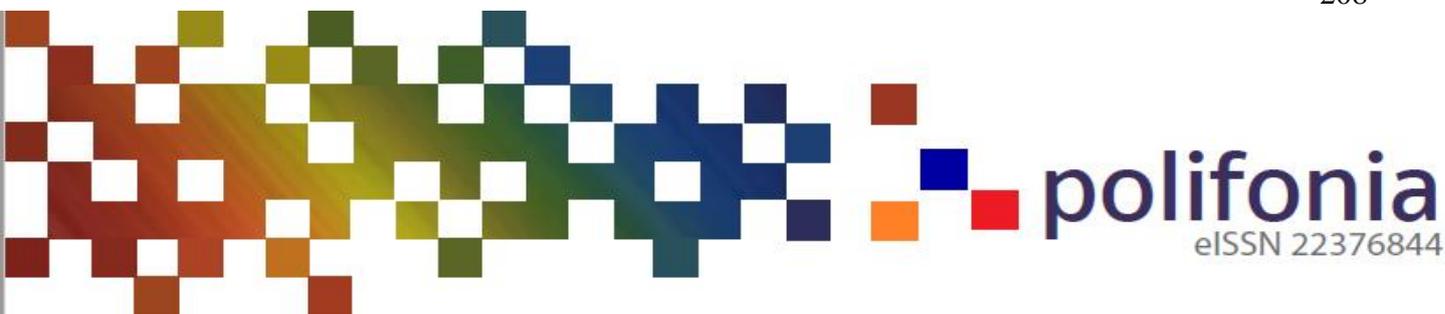
Jacaré,
Larga do meu pé,
Deixa de ser chato!
Se você tem fome,
Então vê se come
Só o meu sapato,
E larga do meu pé,
E volta pro seu mato,
Jacaré!

Esta proposta de atividade será apresentada ao longo das sequências em 3 quadros que orientam a apresentação e o desenvolvimento do poema. Tais atividades, por serem intencionais, partem de um planejamento refletido, com expectativas.

Propomos, no quadro 1, sugestões de organização do estudo do texto, a fim de ser apresentadas aos alunos. Na primeira coluna, à esquerda, o quadro descreve estratégia de leitura: a leitura feita pelo professor. A preparação da leitura e a busca por identificar elementos que precisam ser destacados ao longo da apresentação colaboram para que ocorra uma boa performance de quem lê e um bom entendimento de quem ouve.

Coelho (2000, p. 221) destaca que a poesia “[...] arraiga em um certo modo de ver as coisas. Uma visão que vai além do visível ou do aparente, para captar algo que nele não se mostra de imediato, mas que lhe é essencial”. Levando para o campo didático, como evidenciar para ouvintes com tão pouca proficiência na escuta de textos lidos, a visibilidade de um texto curto e de poucas palavras? A evidência está no olhar e no tom da voz do professor que guia o aluno-ouvinte a atribuir sentido para o que lhe está sendo lido. A preparação da leitura também requer do educador conhecimento sobre o autor da obra, a publicação e a ilustração. Esses são alguns elementos, de muitos outros, que também precisam ser evidenciados pelo docente.

⁴ Esse poema compõe uma série de outros poemas de animais do livro *Olha o Bicho!*



Assim, pensar na construção de um leitor autônomo que, posteriormente, esse aluno se tornará, demanda a contextualização e o compartilhamento dessas informações. Na segunda coluna, trazemos algumas sugestões de recursos utilizados durante a leitura para enriquecer o momento, fica a critério do professor em usar ou não.

Na sequência, expomos três quadros para ilustrar a forma como a teoria, já apresentada, pode ser trabalhada no contexto da sala de aula.

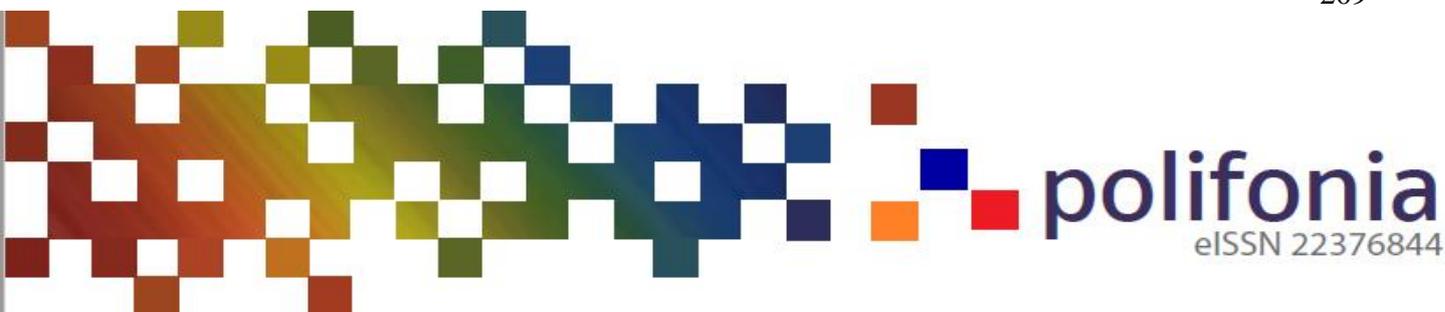
Quadro 1 – Estratégias de leitura e recursos usados

Estratégias de leitura	Possíveis recursos
<p>Acolher os alunos em roda e anunciar a leitura do poema <i>Chatice</i>:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Apresentar o autor do poema, ainda sem mostrar o livro e perguntar se já ouviram falar dele. Na sequência, mostrar a capa do livro e perguntar sobre o que eles acham que o livro vai falar - o título pode ser lido durante essa conversa. Perguntar, ainda, quais bichos acreditam que aparecerão. Na sequência, contar que é um livro de poemas e que dentre eles está aquele que será lido. Se na relação dos bichos citados por eles estiver o jacaré, ótimo; caso não, comentar que é sobre esse animal que o poema vai tratar — <i>O que imaginam que ele vai contar? O que sabem sobre o jacaré?</i> Para finalizar, explicar que o poema tem uma voz própria, um eu que fala, mas que não é o autor⁵. • Ler o título e perguntar: <i>Se falará sobre jacaré e por que o nome do poema é Chatice?</i> Ouvir as respostas e convidá-los a ouvir a leitura. • Fazer uma primeira leitura enfatizando as rimas todas. Na sequência, perguntar se eles perceberam alguma “coisa” diferente na leitura. Ouvir as respostas e contar que então fará outra leitura e, dessa vez, será preciso prestar mais atenção. • Fazer uma segunda leitura do texto, enfatizando as rimas perfeitas⁶ (chato/sapato; fome/come). • Enfatizar, em uma outra leitura, as rimas toantes⁷ (nesse caso, apenas as palavras jacaré/pé). 	<p>Os recursos utilizados que podem colaborar no sucesso da apresentação:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Usar objetos/imagens durante a leitura do texto; dramatizar. • Apresentar um cenário de fundo usando fantoches etc. • Fazer com uma das mãos a boca do jacaré e morder os sapatos dos alunos, durante a leitura em roda.

⁵ Segundo Gomes (1991), “[Q]uando nos referimos a uma subjetividade que se expressa no poema, não nos referimos à pessoa real que o escreveu, mas sim a um *Eu lírico* ou *Eu poético*. O eu lírico é uma invenção do poeta” (p. 60, grifo da autora).

⁶ De acordo com Cruz (2016, p. 13), a definição do termo “[S]oante/consoante/ perfeita, quando a correspondência dos sons é completa (como acontece, por exemplo, entre João e balão).”

⁷ De acordo com Cruz (2016, p. 13), a definição do termo “[T]oante/assonante/imperfeita, quando há apenas correspondência entre vogal tônica ou as vogais a partir dela (como acontece, por exemplo, entre bailarina e rapariga).”



No quadro 2, apresentamos algumas perguntas sobre aspectos sociocomunicativos e composicionais do poema que podem ser feitas após a leitura. Valoramos as perguntas inferenciais por acreditarmos que elas, segundo Coscarelli (2003), possibilitam que o leitor ou ouvinte construa novas informações a respeito do texto oral ou escrito.

Quadro 2 – Possíveis perguntas

Possíveis perguntas que estão no texto	Possíveis perguntas que não estão no texto
<ul style="list-style-type: none"> • O que é oferecido para o jacaré comer? • O jacaré mora onde? • O nome do autor é José que rima com pé, que também rima com....(jacaré). 	<ul style="list-style-type: none"> • O que pode ser uma chatice? • Por que será que o autor escolheu esse título para o poema? • O jacaré foi mandado de volta para o mato. Onde será que ele pode estar então? • Será que o jacaré está com fome mesmo? • Por que só o sapato que é para o jacaré comer? • O jacaré é chato porque está com fome?

Em seguida, apresentamos o quadro 3, em que constam as informações importantes a serem exploradas pelo educador.

Quadro 3 – Investigando o poema

Interpretação do poema junto com a criança	Sensações que podem ser exploradas no poema lido	Tarefas e observações
<p>O título do poema nos remete a possíveis interpretações:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Após lido o texto, perguntar novamente qual a razão do título. • Chatice pode significar o que foi achatado, como o couro, para fazer o sapato, ou, então, ter o significado de algo cansativo, ruim. • “Larga do meu pé” é uma expressão coloquial, isto é, dita comumente pelas pessoas no cotidiano. 	<p>A sinestesia é uma figura de sentido que pode ser explorada pelo professor durante o jogo poético com a criança:</p> <ul style="list-style-type: none"> • O paladar quando faz referência à fome, pois o jacaré está com fome. • O tato quando faz referência ao couro áspero do jacaré que se torna macio quando vira sapato. • O olfato quando faz referência ao cheiro do sapato e do pé. 	<p>Esse momento varia muito, pois dependerá da sensibilidade do educador. Construímos algumas situações que podem ser exploradas, após a leitura do texto:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Gravar áudio com os comentários dos alunos a respeito das perguntas feitas. Mostrar posteriormente a eles, ao longo de outras semanas, para recapitular o que comentaram sobre o poema lido. • Explorar a expressão “larga do meu pé”, por meio de desenhos feitos pelas crianças, assim como fotografar essa atividade e depois montar um painel ilustrativo do que cada um entendeu sobre o termo citado no poema. • Explorar, por meio de brincadeiras lúdicas, as sensações perguntando aos alunos: <i>hipoteticamente, que gosto o jacaré sentiria se mordesse o pé do homem. Um gosto amargo, adocicado, ácido, salgado?</i> Levar alguns alimentos que apresentem essas variedades de sabores para que as papilas gustativas da língua identifiquem esses gostos. Sobre o tato, levar alguns objetos macios, ásperos, lisos para que a criança sinta, tocando essas superfícies diferentes. O professor pode colocar esses objetos dentro de uma caixa escura onde a criança colocará a mão dentro para sentir tal superfície.

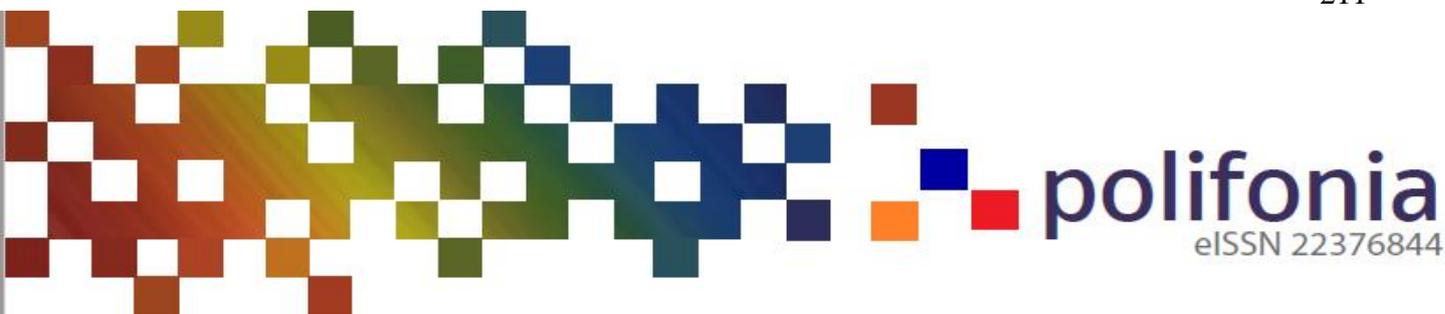
		<p>Sobre o olfato, levar diferentes objetos para que as crianças sintam o cheiro de um sapato novo, um lenço guardado há algum tempo etc.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Convidar as crianças para desenhar a parte que mais gostaram do poema. • Marcar um dia para a recitação do poema, que é de fácil memorização. • Criar lista de palavras que rimam com <i>jacaré</i>. • Criar uma lista de campo semântico partindo da palavra <u>sapato</u>. Primeiro, o professor busca ouvir as palavras que possam ser ditas pelos alunos, depois escreve essas palavras. Procura verificar se alguma palavra escrita faz rima com outra. • Localizar informações no texto. Pedir para que os alunos marquem, usando uma caneta de marca texto, a(s) palavra(s) <i>jacaré</i> (<i>essa é fácil porque está no começo e no final do poema</i>). Fazer outros questionamentos: <i>E sapato, onde está escrito? Como deve começar essa palavra? Como deve terminar essa palavra? Quando é feita a leitura, ela aparece no começo, no meio ou no final?</i> Pedir para que localizem.
--	--	--

Considerações finais

Este artigo teve como objetivo especificar o trabalho com a oralidade na Educação Infantil, usando o gênero poema como conteúdo principal desse estudo. Para tanto, organizamos uma proposta de atividade sobre o gênero poema que possa ser aplicada nesse momento com alunos de 4 anos a 5 anos e 11 meses da Educação Infantil.

Os procedimentos metodológicos consistiram na realização de uma pesquisa bibliográfica e na elaboração de uma proposta de atividades didáticas de como trabalhar com o gênero poema em sala de Educação Infantil. Partimos das definições trazidas pela BNCC (BRASIL, 2018) no trato com o ensino da linguagem oral na educação infantil e percorremos algumas ideias de Vigotski referentes à escola, ao papel do professor e da intervenção pedagógica, bem como de outros teóricos que validam o trabalho com a oralidade.

Vimos que a linguagem oral deve ser entendida como uma modalidade de linguagem e como uma ferramenta de aprendizagem. E para que ocorra aprendizagem é preciso que o ensino de linguagem oral seja intencional. (BRÄKLING, 2013).



Nossa preocupação foi validar a teoria acerca do trabalho da oralidade na Educação Infantil de acordo com os princípios orientadores da BNCC (BRASIL, 2018). Ao mesmo tempo, precisávamos dialogar e apresentar a forma como a teoria pudesse ser exemplificada na prática. Portanto, os quadros elaborados ilustram uma sequência de atividades desenvolvidas minuciosamente, partindo de um único poema.

A contribuição deste trabalho é justamente reforçar a ideia de que a linguagem oral, enquanto conteúdo, precisa ser sistematizada, ter uma coerência e um direcionamento pautado em objetivos claros pensados pelo próprio professor. Esse professor necessita no planejamento da atividade sempre se questionar: como os meus alunos se expressam oralmente? O que eu gostaria de aprimorar, no sentido de transformar determinado conhecimento espontâneo para um conhecimento científico? Essas perguntas apenas ilustram um trabalho reflexivo sobre a prática docente.

Referências

AMORA, A. S. *Introdução à teoria da literatura*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 1973.

BRÄKLING, K. L. *Orientações didáticas fundamentais sobre as expectativas de aprendizagem de língua portuguesa*. Governo do Estado de São Paulo. Secretaria da Educação. CGEB: Coordenadoria de Gestão da Educação Básica, 2013.

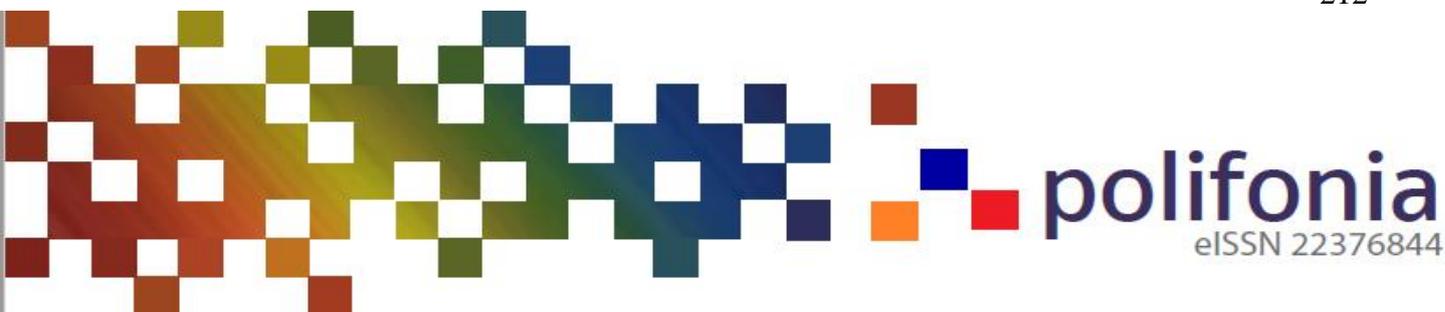
BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto; Secretária de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília, DF: MEC/SEF, v. 3, 1998.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil* / Secretaria de Educação Básica. – Brasília, DF: MEC, SEB, 2010.

_____. Secretaria de Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*. Brasília, DF: MEC; SEB, 2018.

COELHO, N. N. *Literatura infantil: teoria, análise, didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COSCARELLI, C. V. *Inferência: afinal o que é isso?* Belo Horizonte: FALE/UFMG, 2003.



CRUZ, D. S. *Rimas e desenvolvimento da consciência fonológica no 1º ciclo*. 2016. 62 f. Dissertação (Mestrado em Educação Pré-escolar e Ensino no 1º Ciclo do Ensino Básico). Departamento de Educação e Psicologia. Universidade de Aveiro, Portugal, 2016.

GOMES, H. S. *Análise de texto: teoria e prática*. 11. ed. São Paulo: Atual, 1991.

LERNER, D.; LEVY, H.; LOBELLO, S. *Tomar la palabra, escuchar y hacerse escuchar*. Lengua Documento de trabajo nº 5 de Actualización curricular. Buenos Aires: Dirección de Curricula. Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, 1999.

LOPES-ROSSI, M. A. G.; RENDA, V. L. B. de S. Sequência didática para leitura de poema como contribuição ao ensino de Língua Portuguesa. *Diálogo das Letras*, Pau dos Ferros, v. 06, n. 01, p. 287-3003, 2017.

OLIVEIRA, Z. de M. R. de. *Campos de experiências: efetivando direitos e aprendizagens na educação infantil*. São Paulo: Fundação Santillana, 2018.

PAES, J. P. *Olha o Bicho!* São Paulo: Ática, 2002.

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. Os gêneros escolares: das práticas de linguagem aos objetos de ensino. In: SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 61-78.

SCHNEUWLY, B. Palavra e ficcionalização: um caminho para o ensino da linguagem oral. In:

SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J. (org.). *Gêneros orais e escritos na escola*. 3. ed. Tradução e organização: Roxane Rojo e Gláís Sales Cordeiro. Campinas: Mercado de Letras, 2004. p. 109-124.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Tradução: José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. Tradução de Paulo Bezerra. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2009.

_____. S. Quarta aula: a questão do meio na pedologia. Tradução Márcia Peleggi Vinha. São Paulo: *Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p. 681-701, 2010.