

## OFICINA DE POESIA: DE VERSO EM VERSO EU CONVERSO<sup>1</sup>

Amanda Leal Almança de Carvalho Correio /UFG-Jataí/amandalealac@gmail.com  
Mariza Almeida Rosa Correio/Col.Est. Serafim de Carvalho/marizarosa@hotmail.com  
Pâmela Alves Souza Mattos Correio /UFG-Jataí/pamelazinhaalves@hotmail.com  
Thalyta Souza Costa Correio/UFG-Jataí/ tah\_cpa@hotmail.com  
Vânia Carmem Lima Correio /UFG-Jataí/vaniacarmem@yahoo.com.br

**Resumo** Este artigo tem a finalidade de apresentar os resultados da realização da oficina: *De verso em verso eu converso*, realizado em um colégio estadual, aplicado nas turmas de 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, sob orientação das bolsistas Pibid, professores da escola e o acompanhamento da coordenadora de área e da professora supervisora. Esta oficina nasceu da necessidade de se trabalhar em sala de aula o gênero poema, uma vez que esse gênero é, na maioria das vezes, marginalizado na escola por se tratar de um texto que é tomado como de difícil leitura e produção, restringindo-se apenas à categoria dos poetas, fundamentado, pois, na ideologia do dom. Este constituiu o objetivo geral desse trabalho. Tentando desconstruir esse mito, buscamos elaborar com os alunos alguns poemas, subsidiados por outros lidos e trabalhados em sala, tendo como fundamentação teórica os seguintes autores: Bakhtin, Chiappini, Geraldi e Possenti. O resultado apontou para a questão de que esse tipo de gênero resulta do trabalho do professor mediador e, nisso, reside o processo de reescrita. A oficina se deu, assim, por etapas. Na primeira, foi feita a caracterização desse gênero, a partir dos poemas lidos em sala e, em seguida, os alunos foram convidados a produzirem. Na etapa seguinte, os textos foram revisados, primeiramente pelas bolsistas e depois pelas professoras, coordenadora de área e supervisora. Na terceira etapa, os alunos reescreveram os textos. Vale lembrar que este foi um processo orientado e mediado pela equipe Pibid, acompanhado de o professor da sala. Nessa etapa, verificou-se um avanço na produção dos alunos quando estes passaram a monitorar a sua escrita. Alguns desses textos foram, então, selecionados para compor o mural da escola. O fato de estes terem ido para o mural fez com que os alunos se interessassem por esse gênero e apreciassem, agora, na posição de leitor do seu próprio texto, os poemas produzidos. Outros poemas também foram selecionados para compor o jornal da escola. Acreditamos que esse trabalho tenha sido motivador para tantos outros, e que possa desse modo resgatar o lugar do poema na escola.

**Palavras-chave:** Poema. Poesia. Escrita/Reescrita.

## WORKSHOP OF POETRY: BACK IN VERSE I TALK

**Abstract** This article aims at presenting the results of the workshop: "Back in verse I talk", carried out at Colégio Estadual, applied in classes from 9<sup>th</sup> year of elementary school and 3<sup>rd</sup> year of high school, under the guidance of Pibid scholarship students, teachers from the school mentioned, the monitoring of the coordinator area, and the supervisor teacher. This workshop was born of the need to work the genre poem in the classroom, once this genre is, in most cases, marginalized in school because it is a text that is taken as being difficult for reading and production, restricting just to the poets' category, reasoned, thereby, within the ideology of the gift. This was the general objective of this work. Trying

<sup>1</sup>Texto apresentado no 2º ENCONTRO DE LICENCIATURAS DO SUDOESTE GOIANO. 21 a 23/05/2015. UFG/Regional Jataí.

to deconstruct this myth, we attempted to prepare the students with some poems, subsidized by other poems that were read and worked in the classroom, having as theoretical basis the following authors: Bakhtin, Chiappini, Geraldi and Possenti. The findings pointed to the issue that this type of genre results from the facilitator's work and, in this, the process of rewriting. The workshop occurred in three steps. Firstly, the characterization of the genre was made, by highlighting the poems read in the classroom and, subsequently, the students were invited to produce poems on their own. In the next step, the texts were reviewed on the following order: firstly, by the scholarship students; secondly, by the teachers: coordinator and supervisor of area. In the third step, the students have rewritten the texts. It is worth remembering that this was a process guided and mediated by Pibid team, along with the classroom teacher. Some of those texts were selected to make up the school wall. The fact that some texts were stuck on the school wall was the turning point to make the students interested in the poetry genre and more, readers of their own texts, the poems produced by them. Other poems were selected to produce the school newspaper as well. We believe that this project might have been motivation for others and, thereby, redeem the poem place at school.

**Key words:** Poem. Poetry. Writing/Rewriting.

## **Introdução**

Este artigo tem a finalidade de apresentar os resultados da realização da oficina: *De verso em verso eu converso*, realizado no colégio parceiro, aplicada nas turmas de 9º ano do ensino fundamental e 3º ano do ensino médio, sob orientação das bolsistas Pibid, professores da escola e o acompanhamento da coordenadora de área e da professora supervisora.

Esta oficina nasceu da necessidade de se trabalhar em sala de aula o gênero poema, uma vez que esse gênero é, na maioria das vezes, marginalizado na escola por se tratar de um texto que é tomado como de difícil leitura e produção, restringindo-se apenas à categoria dos poetas, fundamentado, pois, na ideologia do dom. Conforme Micheletti, Peres e Gebara (2000), a leitura de poemas e as atividades relativas a este gênero parecem ter sido esquecidas ou deixadas em segundo plano, se considerarmos o espaço de sala de aula de modo particular, no ensino fundamental. Podemos constatar este fato também ao observar os livros didáticos que são trabalhados em sala de aula, nos quais o poema aparece ou apenas para ilustrar textos e temas ou nas margens da página, sem nenhuma proposta de trabalho sistematizado com a linguagem própria desse gênero.

Segundo Citelli e Bonatelli (1998, p. 141)

escrever, na prática de sala de aula, é abrir-se além da convivência íntima e solitária

com as palavras, e conviver com o discurso alheio, do aluno ao lado da professora, do corretor. Ao escrever, o aluno amplia a consciência de que o outro, que o lê, existe, não como leitor passivo, receptor resignado, mas alguém capaz de co-participar de seu texto.

Sercundes (1997) discute em seu texto as concepções de escrita, quais sejam: a escrita como dom, amparada pela primeira concepção de linguagem - como expressão do pensamento; a escrita como consequência, sustentada na segunda concepção de linguagem - como instrumento de comunicação, e escrita como trabalho, que se orienta na terceira concepção de linguagem - como forma de interação. A escrita como dom considera a capacidade de escrita restrita àqueles indivíduos dotados de dom ou inspiração. É, pois, a produção sem atividade prévia. Nesse sentido, a produção fica desvinculada do trabalho pedagógico desenvolvido em sala. A segunda concepção de escrita, como consequência, desenvolve produções decorrentes de uma leitura, de uma pesquisa em campo, de um evento de uso de linguagem, tal como os rituais dos livros didáticos - lê-se um texto, faz-se a interpretação e, em seguida, produz-se o texto. Já na terceira concepção - escrita como trabalho - a produção textual decorre de um processo contínuo de ensino/aprendizagem, uma vez que o texto jamais está pronto. Conforme Ohuschi (2006, p. 31), ele “é sujeito a mudanças provocadas por alguma reação do outro, podendo ser o outro das leituras realizadas e, nelas, as vozes que ali ecoam, o professor, ou ainda o colega”. Tanto a escrita como consequência como a escrita como trabalho contemplam as atividades prévias. No entanto se diferem na forma como essas atividades são tomadas. Enquanto na primeira as atividades prévias constituem pretexto para a produção, nesta última, elas são tomadas como suporte. Vê-se, portanto, que ter as atividades prévias como suporte apontam para a escrita baseada na relação dialógica, interlocutiva, em que o locutor tenha o “outro” como seu interlocutor, já que tal relação se configurou nas atividades prévias. Conforme Bakhtin (1997, p. 320), “o índice substancial (constitutivo) do enunciado é o fato de dirigir-se a alguém, de estar voltado para o destinatário”.

Fundamentando, pois, na teoria de Bakhtin, assumimos, no nosso trabalho, a concepção de gêneros discursivos, qual seja - “são tipos relativamente estáveis de enunciados. É com gêneros de discurso que relacionamos as variadas formas de exposição

científica e todos os modos literários (desde o ditado até o romance volumoso)” (BAKHTIN, 1997, p. 280).

### **1. Apresentação do gênero: abordagem inicial**

O planejamento da oficina orientou-se por uma metodologia de trabalho interativo/dialógico entre o gênero e os alunos, a fim de que estes se familiarizassem com as principais características do gênero e com a peculiaridade da linguagem, culminando, assim, na produção dos seus próprios textos a partir do incentivo e motivação dos poemas trabalhados em sala de aula durante a oficina.

A oficina teve a duração de duas horas e dez minutos, equivalentes a três aulas; tempo suficiente para os alunos pudessem criar seus próprios poemas. A proposta inicial era de que eles fizessem a primeira escrita, e ao final faríamos o recolhimento para a leitura e revisão, a qual segundo Possenti (2011) deve possibilitar ao aluno a retomada do seu texto para melhor organizá-lo tendo em vista os sentidos pretendidos. Nesse caso, o plano estrutural deve estar a serviço dos sentidos, a exemplo do que fez a professora na construção de poemas pelo e com os alunos, experiência relatada no artigo *A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades* de Citelli e Bonetelli (1998), na obra *Aprender e ensinar com textos de alunos*.

Primeiramente, para que os alunos pudessem interagir com o gênero, levamos vídeos com músicas de sucesso de vários estilos para que eles pudessem perceber que os poemas podem ser musicalizados, o que lhes possibilita maior acesso a esse gênero, desconstruindo, assim, a crença de que o poema é um texto de difícil compreensão e sem sentido. Levamos então para sala: *Asa Branca* – Luiz Gonzaga, *Eterno Aprendiz* – Gonzaguinha, *Tente outra vez*– Raul Seixas, *Brasil com ‘P’* – Gog, *Rosa de Hiroshima* – Vinícius de Moraes e *Canto das negras lágrimas*– Sérgio Vaz. Tais textos foram ouvidos e discutidos com os alunos, levando-os a perceberem que tanto a letra como a música concorrem para a produção de sentido do poema.

Em seguida foram apresentados estilos diferentes de poemas, como por exemplo, o poema concreto, que rompe com o verso tradicional e sua forma convencional de disposição e rima, organizando-se de uma maneira a privilegiar o espaço em branco da página, a pausa,

as imagens, os sons e até mesmo cores e nuances, e o poema acróstico, gênero que consiste em formar uma palavra vertical com as letras iniciais ou finais de cada verso gerando um nome próprio ou uma sequência significativa, para que os alunos percebessem a diferente forma estrutural e composicional do poema, a sua construção rítmica e sonora, a presença ou ausência de rimas, o preenchimento dos espaços nos versos, a posição da margem, os espaços em branco (o silêncio, o não-dito, que faz sentido) a escolha lexical, enfim, as linguagens visual e verbal que convergem para a construção de sentidos, seja numa relação simétrica ou assimétrica.

Foi também trabalhado com os alunos um poema, retirado de um livro discutido em encontros da equipe Pibid, da coleção *Aprender e ensinar com textos de alunos* que trás o artigo *A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades* de Citelli e Bonetelli (1998) que nos apresenta o resultado de um trabalho mediado pelo professor em que ficou evidente que a produção escrita, no que inclui a construção de poemas, resulta de trabalho e não do dom individual.

1ª versão do aluno:

O mar está cheio de ondas de esgoto,  
e por isso caranguejos escondem-se  
nos castelos de areia  
os barcos estão sem rumo,  
os peixes fugiam  
e as pessoas também.

(João, 7ª série)

Citelli e Bonatelli (1998, p. 128)

2ª versão do aluno (reescrita):

Mar: ondas de esgoto  
caranguejos escondem-se  
nos castelos de areia.  
Barcos sem rumo.  
Os peixes fogem  
e as pessoas também.  
Citelli e Bonatelli (1998, p. 128)

Nesse sentido, foram apresentados e trabalhados textos motivadores, funcionando como suporte ao processo de criação, já que não se é possível criar do nada, e como convite à liberdade de expressão dos alunos autores.

Durante toda a oficina, os alunos puderam acompanhar e interagir com os poemas, em um roteiro criado para facilitar a compreensão dos mesmos, por meio do qual buscamos levar os alunos a refletirem acerca do tema, título, escolha lexical, contexto histórico e social de produção do gênero em específico. Ou seja, trazendo aqui a voz de Geraldi (1984), o trabalho de produção e recepção textual não deve prescindir das suas condições de produção.

## **2. Processo de criação e recriação – Resultados**

O processo de criação dos poemas deu-se em meio a receios, dúvidas e interesse. Quando lançamos a proposta de escrita, percebemos o entusiasmo de uns, em como ser o melhor, e o desespero de outro, em *eu não sei escrever*. A esses que se encontravam meio perdidos, voltamos nos textos de autores como Carlos Drummond de Andrade, mostrando a eles diversas possibilidades de escrita, dando-lhes um caminho para começarem a produção.

Assim que eles começaram a criar, foram surgindo tanto interesse quanto dúvidas sobre o gênero que até então era praticamente desconhecido por parte das turmas em que a oficina foi desenvolvida. As dúvidas giravam em torno de como usar algumas palavras, os sentidos que elas poderiam dar no texto enquanto unidade de sentido, e nós íamos explicando a eles como o poema poderia se materializar, voltando às suas características e constituição apresentadas durante a oficina. Enquanto os alunos produziam fomos percebendo o interesse que eles tinham em buscar palavras que rimavam, e em temas atuais que chamassem a atenção. Alguns foram bem criativos e críticos ao produzirem seus textos. Também tivemos infelizmente casos de plágios, sobre os quais os alunos responsáveis foram orientados e lhes foi pedido no momento da reescrita uma nova produção.

Procurando atrair a atenção dos alunos e na tentativa de mostrar a eles que muitas músicas que ouvem são também poemas musicalizados, colocamos algumas delas para serem ouvidas, o que parece tê-los motivado à tarefa. Passamos então a debater sobre algumas características do gênero, tendo a participação de alunos a todo o momento.

A revisão dos textos dos alunos fundamentou-se na concepção mediadora de revisão que, segundo Micheletti (2000, p. 19), consiste em fazer com “que o professor possa tornar-se um verdadeiro mediador entre o texto e os alunos, que ele se abstenha de seu papel

de guardião do saber, sem abdicar, contudo, de sua condição de leitor mais maduro”, ao que complementa Possenti (2015) quando afirma que o professor deve atuar como revisor do texto do aluno e não como um simples vigia da língua, o que significa dizer que antes de se interditar pontos no dizer do aluno, deve-se tomar o seu dizer na unidade textual como um todo, através da qual se vê ou se possa ler a sua visão de mundo. Nesse sentido, ao professor caberia a tarefa de orientar a produção do aluno de modo a que ela possa atender aos propósitos e objetivos iniciais, ou seja, ao seu projeto de texto. Feita essa leitura (macro), a revisão das partes pontuais (micro) assumiria então importância e nova significação.

Apoiados nessa perspectiva, deu-se então o nosso trabalho de revisão. Por meio de apontamentos, fomos orientando a refacção, sugerindo aquilo que poderia ser melhorado, resguardadas as devidas características do gênero.

[...] estão sendo denominadas de ‘operações’ de refacção de textos’ as que resultam de atividades epilinguísticas que incidem sobre os recursos expressivos enquanto sistematização aberta e por isso mesmo revelam muito mais da relativa *autonomia da língua* e seriam exemplos concretos ‘ações da linguagem’ presentes nas ações que se fazem com a língua e sobre a língua (GERALDI, 1991, p. 140. Grifos do autor).

Assim, os apontamentos incidiram principalmente no aspecto da expressividade, no jogo com a linguagem, seus desvios sempre a favor do sentido poético do texto. Conforme Micheletti (2000), o aluno deverá interpretá-lo, perceber os significados que se ocultam nas palavras. Para isso é necessário que o professor promova a participação dos alunos, criando oportunidades para que eles possam manifestar livremente suas impressões sobre o texto. Assim, reservamos o período de uma hora e meia para que os alunos pudessem fazer a reescrita dos mesmos, sob a nossa orientação que se fez também de leitura e releitura, num processo de idas e vindas, já que, conforme Geraldi (1984), a escrita comporta também o processo de leitura, pois a retomada da leitura é essencial à continuidade e progressão do texto (KOCH, 1989). Muitos alunos nos procuravam para tirar dúvidas sobre os apontamentos feitos, as características do gênero, bem como para que lêssemos o texto agora refeito, na intenção sempre de melhorar a sua produção.

De acordo com Viana (2012, p. 45) o processo de reescrita é fundamental para o desenvolvimento do senso crítico e uma possibilidade de conhecimento e uso da língua.

Segundo o autor, “nenhum texto ganha forma da primeira vez em que as palavras são lançadas no papel”, por isso a reescrita se torna imprescindível no processo de produção textual, sendo considerada como parte constitutiva do processo.

Nesse sentido, é que podemos também afirmar que o nosso projeto de trabalho com poemas em sala de aula orientou-se pela concepção de escrita como trabalho quando então os sujeitos autores vão formulando e reformulando o seu dizer, num constante trabalho de edificação de seu texto, pois,

a razão para se afirmar a existência de um trabalho do sujeito: o presente, marcado pelo passado, é também história, e não mera repetição. Na tensão entre o mesmo e o formulável, os sujeitos vão formulando o presente - frágil, fluido, coerentemente incoerente. É por isso também que se pode falar de escrita (e da fala) como trabalho (GERALDI, 1996, p. 139).

Feita a reescrita, todos os textos foram recolhidos, para que pudéssemos fazer uma análise comparativa entre a primeira e a segunda versão. Com esta análise foi possível constatar que a maioria dos alunos seguiu a proposta de refacção, buscando dar ao seu texto o tom poético com ritmo e sonoridade próprios desse gênero. Assim, deram mais concisão aos versos, deixando o “não dito” fazer sentido. Apesar de nossa assistência, houve alguns poucos alunos que buscaram a forma do “passar a limpo o texto”, fazendo apenas a sua higienização, e ainda uma parcela dos alunos decidiu recriar seu texto, tornando-se outro, completamente diferente do primeiro.

A fim de que possa ficar mais claro, referente ao progresso percebido no texto dos alunos, trouxemos alguns poemas, em que se é possível perceber o aprimoramento dos textos. Na primeira versão do texto, aqui reproduzido, é perceptível a pouca atenção para os aspectos composicionais do poema, tais como, a linguagem mais concisa, o ritmo. Mas, apesar disso, o autor consegue situar a ideia que pretende alcançar com o poema:

Foi como o amanhecer mais lindo  
Quando te vi sorrindo já senti minha vida mudar.  
Esperança no Amor que estava no fim  
mais você chegou  
e mostrou pra mim  
o sentido da palavra Amar...

Não quis me envolver  
não vou mentir...  
hoje já posso sentir  
que você faz parte de mim encontrei a minha felicidade  
és minha vida  
és minha verdade, pois nunca amei  
alguém tanto assim...

(Aluna – 9º ano vespertino)

Fazendo uma comparação entre a escrita e a reescrita, percebemos que o autor acatou as sugestões feitas para maior qualidade de seu texto. Foi sugerido um título que introduzisse o tema a ser abordado e uma reestruturação a fim de deixar o seu poema mais conciso, como, por exemplo, eliminando alguns elementos explicativos (pois, como), de ligação (que), e algumas repetições (és) prejudiciais ao ritmo. Também a disposição dos versos foi modificada em atendimento ao ritmo e à ressonância melódica do poema. Ao fim, chegou-se a este resultado:

O sentimento

Foi o amanhecer mais lindo  
quando te vi sorrindo  
senti minha vida mudar  
esperança no Amor  
que estava no fim  
mas você chegou  
e mostrou pra mim  
o sentido da palavra Amar...

Não quis me envolver  
não vou mentir...  
hoje já posso sentir:  
você é parte de mim  
encontrei minha felicidade  
és minha vida  
minha verdade,  
nunca amei alguém  
tanto assim...

(Aluna – 9º ano vespertino)

De acordo com Micheletti (2000, p. 18), o uso da paráfrase constitui também um processo de reescrita:

entende-se por parafrasear a reconstituição do texto com as palavras do leitor, sem acréscimos ou supressões – prevalece a reconstituição do significado denotativo – não implica tamanho maior ou menor, não há preocupação com o resumo – o que já

implicaria uma operação de síntese – o que, alias, não deve ser descartado com uma das formas de compreensão.

Nesse sentido, alguns alunos usaram como motivação para sua escrita o poema do Carlos Drummond de Andrade, *E agora, José?*, trabalhado e discutido durante a oficina. De certo modo, buscaram parafrasear o autor, como foi o caso de uma aluna que estereotipou seus colegas, destacando suas principais características:

E agora?

E agora, Maria?  
A calça não subia,  
a saia não servia,  
a blusa não cabia,  
e o vestido transparecia.

E agora, Pedro?  
Sem seu *skate* preto,  
sem o boné vermelho,  
com a calça no joelho,  
e a meia rasgada no dedo.

E agora, Isabela?  
Que vive na janela,  
que tem uma gata Florisbela,  
que gosta de Nutella,  
e de brigadeiro na panela.

E agora, Leonardo?  
Que se acha engraçado,  
não fica de bico calado,  
que sempre é o culpado,  
e por isso vive desamparado.

E agora, alguém?  
que não se preocupa com ninguém,  
que vive no além,  
onde canta  
dança,  
e brinca,  
que tem *pearcing* na barriga,  
mas vive com lombrigas,  
e ao amanhecer,  
ama sem querer,  
e sem perceber,  
adormece com prazer.

(Aluna – 3º ano A)

Outros ainda buscaram em Drummond a fonte para a criticidade, com que olhariam a política atual, como os poemas que registramos a seguir:

E agora, José?

A gasolina subiu  
A Petrobrás caiu  
A inflação subiu  
O real sumiu  
E agora, José?

O Povo reclamou  
Até protestou  
A Dilma apelou  
E não adiantou  
E agora, José?

(Aluno – 3º ano A)

E agora, José?

E agora, José?  
O que fazer com o país?  
É tanta inflação!  
Não tem mais condição

E agora, José?  
Faltam hospitais  
As pessoas morrendo  
E o salário dos políticos, crescendo.

E agora, José?  
O que fazer?  
Votamos errado  
Agora o país está ferrado!

O povo reclamou  
Nada adiantou  
A Dilma decidiu  
E o povo só ouviu  
E agora, José?

(Aluno – 3º ano A)

Brasil, e agora?

E agora, Brasil?  
A luz apagou  
E a energia subiu  
O povo pagou  
E o erro assumiu

Esse mesmo povo  
Que paga os impostos  
Que vibra com a seleção  
Que não sente, porém,  
Protegido pela nação  
E agora, José?  
E agora, Maria?  
São agora tantos Severinos  
E nos falta João Cabral  
Que não os esquecia...

(Aluna – 3º ano A)

Vê-se, nesse último poema, que a criticidade se fez no jogo com a linguagem - luz/energia -, termos do mesmo campo semântico, mas aqui se revelam em oposição (antítese) para dizer da falta de perspectiva do país (a luz apagou) e a contrapartida alta da energia elétrica (subiu), a qual, ironicamente, o povo pagou, pagando também pelo erro do voto, agora, assumido. A autora ainda joga com os nomes próprios José e Maria, representativos do povo brasileiro e, assim, retoma João Cabral de Melo Neto, reatualizando “Morte e Vida Severina”, por meio da intertextualidade, o que ratifica o que nos dizem Citelli e Bonatelli (1998), segundo as quais, ao se tomar o poema como uma ação sobre a linguagem cruzam-se os planos de expressão e de conteúdo e a palavra, pelo seu caráter polissêmico, convida naturalmente ao jogo.

E, como proposto no nosso projeto, os textos dos alunos seriam selecionados segundo sua permissão para compor o mural. Essa seleção se orientou pelo critério de empenho no processo de reescrita e pelo atendimento ao gênero. O mural foi então montado, sendo exposto no corredor da escola e, em seguida, os poemas passariam a figurar numa coluna do jornal: *A voz do CESC* parte do projeto da equipe Pibid, junto à escola.

### **Algumas considerações**

O trabalho com a oficina possibilitou ao aluno e à escola experienciar um trabalho diferenciado daquele que ocorre na maioria das aulas de Língua Portuguesa. Nele, o sentir e o prazer convergiram para o aprender.

Buscamos, através desta oficina, desconstruir o mito que envolve o estudo de poemas dentro da sala de aula, o de que só os poetas são capazes de produzir poemas, mito fundamentado na ideologia do dom, ou na escrita como dom, apoiada na primeira concepção de linguagem - como expressão do pensamento, segundo Sercundes (1997). Contrapondo então a essa crença, procuramos trabalhar o poema, apoiados na concepção de escrita como trabalho e na concepção de linguagem como forma de interação.

Nesse sentido, os alunos buscaram como referenciais para a sua produção os poemas em forma de acróstico e os concretos, nos quais o plano visual ganha relevância para a convergência dos sentidos pretendidos. Como no dizer de Micheletti, Peres e Gebara (2000, p. 26), o aspecto visual “não corresponde a um aspecto linguístico, mas pertence ao todo da linguagem e integra a significação e o sentido do poema”, e foi isso o que os alunos perceberam e fizeram.

Outra predileção dos alunos diz respeito à escolha temática, em que a política e os fatos sociais contemporâneos ganharam destaque, o que corrobora com a ideia de que a escola não se constitui numa unidade isolada da sociedade, ao contrário a escola vive também os problemas sociais do seu tempo, os quais, na maioria das vezes, são silenciados, escamoteados pela rotina escolar cega, alienada e alienante.

Na tentativa então de resgatar o lugar do poema na sala de aula, do lúdico, do prazeroso, também buscamos resgatar a poesia do engajamento, em que a arte cumpre também a sua função social. E, esse engajamento parece ter motivado a criação de tantos *E agora José?*

Buscando então a materialização de seu trabalho, os alunos se sentiram agraciados com a exposição de seus textos, quando puderam assumir outra posição, a de leitor de seu próprio texto. De apenas produtores/autores, passaram a leitores. Krammer (2001) percebe a leitura como dialogia, na qual o olhar do outro, seja o conhecimento dado no mundo através da escrita, seja através do professor, ou do colega de classe, ou ainda da sociedade geral (*o terceiro*, na visão de Bakhtin) configura-se como o que participará da construção dos sentidos, da re-significação pelo *eu* leitor. Assim, é que podemos dizer que, ao ler o seu texto, veiculado em algum suporte, mural, por exemplo, o aluno autor assume então a posição de

leitor do seu próprio texto ( *o terceiro* na teoria bakhtiniana), quando o seu olhar busca re-significar o seu dizer, numa postura crítica diante de sua escritura.

E, para que esse trabalho tivesse maior divulgação, fotos de todo o processo, desde a aplicação da oficina até a exposição no mural, foram publicadas na página de uma rede social, criada pela equipe Pibid e na página do curso de Letras Português da Universidade Federal de Goiás – Regional Jataí.

Acreditamos que esse trabalho tenha sido motivador para tantos outros, e que possa desse modo resgatar o lugar do poema na escola, de forma sistematizada e não apenas às margens das unidades do livro didático ou à margem do ensino de Língua Portuguesa. Desse modo, a escola será o ambiente também do prazer, e a aula de Língua Portuguesa o espaço em que esse prazer poderá se materializar, pois *De verso em verso também se aprende*.

## Referências

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo. Editora Martins Fontes, 1997.

CITELLI, B. H. M. BONATELLI, I. R. M. A escrita na sala de aula: vivências e possibilidades. In: CHIAPPINI, L.(Coord.). **Aprender e ensinar com textos de alunos**. Volume1. São Paulo: Editora Cortez, 1998. p.119 – 173.

KOCH, I. G. V. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 1989.

KRAMMER, S. Leitura e escrita como experiência: notas sobre seu papel na formação. In: ZACCUR, E. (Org.). **A magia da linguagem**. Rio de Janeiro: DP & A; SEPE, 2001. p. 56-79.

GERALDI, J. W. **O texto na sala de aula**. Cascavel - PR: Editora Assoeste, 1984.

\_\_\_\_\_. **Portos de Passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação**. Campinas, SP: Mercado de Letras – ALB, 1996.

MICHELETTI, G. A leitura como construção do texto e construção do real. In: MICHELETTI, G. (Org.). **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 15-19.

MICHELETTI, G. PERES, L. P. F. GEBARA, A. E. L. Construção, desconstrução e reconstrução na busca de significados no/ do poema. In: MICHELETTI, G. (Org.). **Leitura e construção do real: o lugar da poesia e da ficção**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 21-31.

OHUSCHI, M. C. G. A produção de texto no curso de Letras: diagnóstico do ensinar a escrita. 2006, 118 f. **Dissertação** (Mestrado em Letras) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

POSSENTI, S. O pequeno sonho da reescrita. **Revista Língua**, São Paulo. Nº113. Pág. 18-20. Mar. 2015.

SERCUNDES, M. M. I. Ensinando a escrever. In: GERALDI, J. W.; CITELLI, B. (Org.). **Aprender e ensinar com textos dos alunos**. Vol 1. São Paulo: Cortez, 1997, p. 75-97.

VIANA, C. Reescrever é sobreviver. **Revista Língua**, São Paulo. Nº 76. Pág. 44-49. Fev. 2012.