

A PRODUÇÃO TEXTUAL DA POESIA: UM ESTUDO REALIZADO COM OS ALUNOS DA 6^a CLASSE DA ESCOLA PRIMÁRIA N^º 140 – SANTA TERESA

THE PRODUCTION OF POETRY TEXTS: A STUDY WITH 6TH-GRADE STUDENTS AT PRIMARY SCHOOL NO. 140 – SANTA TERESA

Domingos Gaspar Dala Francisco (DISSE/ LAnCE)¹
André Campos Mesquita (UERJ)²

Resumo: O presente estudo trata da prática de produção textual a partir de um diagnóstico sobre a formação dos alunos da 6^a classe da Escola Primária n^º 140, em Huambo, Angola, com foco na escrita de poesia. O objetivo da pesquisa é compreender como os alunos se relacionam com a poesia — isto é, como a entendem e a expressam —, bem como quais habilidades já possuem e em que aspectos carecem de intervenção. Após as análises do diagnóstico, percebemos que os alunos já possuíam certo conhecimento e familiaridade com o gênero, desde ambientes como a igreja e a escola (por meio das leituras de textos poéticos). Contudo, identificamos também que era necessária uma intervenção com vistas a ampliar, desenvolver e ensiná-los a produzir textos desse gênero, pois a escrita não é espontânea — logo, só escrevendo se aprende a escrever. Desse modo, como forma de intervenção, foram realizadas oficinas de escrita e de reescrita textual, com o objetivo de ampliar os conhecimentos prévios e introduzir novos, de maneira prática e significativa. Do ponto de vista metodológico, adotamos a pesquisa-ação, com envolvimento direto na busca por soluções para o problema identificado. Trata-se de um estudo qualitativo, fundamentado na interpretação de dados subjetivos. Portanto, consideramos imperioso ensinar os nossos alunos a escrever textos, pois o aluno não começará a produzi-los do nada: deve ter uma base, e a escola deve proporcionar essas condições, fazendo das aulas de redação um espaço privilegiado e, por excelência, voltado ao ensino e ao aprimoramento dessas habilidades.

Palavras-chave: Produção textual; poesia; escrita; reescrita.

Abstract: This study addresses the practice of text production based on a diagnostic analysis of the educational background of 6th-grade students at Primary School No. 140, in Huambo, Angola,

¹ Mestre em Ciências da Educação, opção Ensino da Língua Portuguesa, pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe (2025). Licenciado em Ensino da Língua Portuguesa pelo Instituto Superior de Ciências da Educação do Huambo (2022). É membro do Grupo de Pesquisa Discurso, Ensino e Sujeito (DISSE) e do Grupo de Pesquisa Línguas Angolanas em Contexto de Ensino (LAnCE). Atualmente atua como professor efetivo do Ensino Geral em Angola e como docente colaborador no Instituto Superior Politécnico Sol Nascente, na disciplina de Língua Portuguesa. E-mail: domingosdalafrancisco@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0009-0009-3961-0133>

² Doutor em Linguística pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e mestre em Ciências pelo Programa de Integração da América Latina da Universidade de São Paulo (USP). Realizou pós-doutorado em Filologia e Língua Portuguesa na Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP (Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas). Atualmente é professor do Instituto de Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde atua nas áreas de Linguística, Análise do Discurso e Ensino de Língua Portuguesa. É pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisa Produção Escrita e Psicanálise (GEPPEP) e do projeto *Configurações da dimensão política no discurso materializado em dissertações e teses de Educação Ambiental*, financiado pelo CNPQ. Atua como orientador de mestrado na Universidade Lueji A'Nkonde (ULAN) e no Instituto Superior de Ciências da Educação do Sumbe (ISCED-Sumbe), em Angola, por meio de parcerias institucionais com a USP. Autor dos livros *Fascismo: o que é?* (2020), *Darwin: o naturalista da evolução* (2010) e *Augusto Comte: sociólogo e positivista* (2011). E-mail: acmesq@gmail.com | ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9899-9378>

with a focus on poetry writing. The aim is to understand how students relate to poetry—how they interpret and express it—as well as to identify the skills they already possess and the areas in which they require pedagogical intervention. The diagnostic revealed that the students were already somewhat familiar with the genre through contexts such as church and school, particularly through the reading of poetic texts. However, it also became clear that an intervention was necessary to expand, develop, and guide their ability to write poetry, since writing is not a spontaneous act—one learns to write by writing. As an intervention, writing and rewriting workshops were conducted to build upon their prior knowledge and introduce new content in a practical and meaningful way. Methodologically, the study adopts action research, with direct involvement in seeking solutions to the identified problem. It is a qualitative study grounded in the interpretation of subjective data. We conclude that it is essential to teach students how to write, as they will not begin writing without a foundation. It is the school's responsibility to provide this foundation, treating composition classes as a privileged and essential space for teaching and refining writing skills.

Keywords: Text production; poetry; writing; rewriting.

Introdução

Em Angola, a exemplo de vários outros países, o ensino está dividido em subsistemas, e em cada um deles, como é óbvio, há um objetivo geral a ser atingido, ou seja, existem habilidades ou capacidades que se espera do aluno ao fim de cada ciclo acadêmico. No Ensino Primário — subsistema escolhido para este trabalho —, a lei de bases, o currículo e os programas destacam a leitura e a escrita como habilidades centrais. Espera-se que, ao concluir essa etapa, o aluno tenha desenvolvido fluência na leitura e na produção de diferentes gêneros textuais, especialmente o conto, a poesia, a receita culinária e a adivinha, que são os gêneros mencionados nos programas oficiais. Nossa interesse é pesquisar a prática de produção textual nas aulas de redação, pois entendemos que ela desempenha um papel fundamental no desenvolvimento das competências comunicativas dos alunos. Assim, o presente artigo tem como objeto de análise a produção textual a partir da poesia: um estudo realizado com os alunos da 6^a classe da Escola Primária nº 140 – Santa Teresa, Huambo, Angola.

De acordo com Bakhtin (2003), toda atividade humana está associada a um gênero do discurso; ou seja, para cada esfera da atividade humana corresponde um modo relativamente estável de enunciar. Como são inúmeras as atividades humanas, também é vasta a diversidade de gêneros discursivos que lhes corresponde. Dessa forma, Bakhtin nos apresenta duas ideias fundamentais: primeiro, que os gêneros do discurso emergem das práticas sociais; segundo, que dominar esses gêneros implica compreender não apenas suas estruturas linguísticas, mas também os contextos de uso em que são produzidos e interpretados. Uma aula de redação, além da produção textual (oral ou escrita), deve promover a compreensão do texto em sua relação com o cotidiano do aluno, articulando linguagem e experiência social.

Mendonça (2005), citando uma realidade brasileira, destaca que os Parâmetros Curriculares Nacionais já apontam para a importância de se trabalhar com uma diversidade de gêneros textuais que representem as formas reais de comunicação vividas pelos alunos. Mesmo assim, a escola ainda tende a privilegiar certos gêneros em detrimento de outros.

Constatamos realidade semelhante durante o tempo em que atuamos como professor no Ensino Primário, na Escola Primária nº 140 – Santa Teresa, onde temos assistido, ano após ano, à prevalência e quase exclusividade da dissertação em detrimento dos demais gêneros textuais. Esse fato contribui para que os alunos encerrem esse ciclo produzindo apenas textos predominantemente dissertativos, embora os programas curriculares das classes da 4^a, 5^a e 6^a orientem para o desenvolvimento da escrita em diversos gêneros textuais.

Diante dessa situação, formulamos a seguinte questão de pesquisa: qual é o diagnóstico da formação dos alunos da 6^a classe da Escola Primária nº 140 no que se refere à escrita da poesia, e de que forma uma oficina de escrita e de reescrita desse gênero pode favorecer a produção poética a partir das vivências e da realidade cotidiana dos alunos?

Levantamos como hipótese que a produção textual orientada, partindo do conhecimento prévio dos alunos sobre a poesia — diagnosticado na produção inicial —, contribui para o desenvolvimento do conhecimento de elementos poéticos e amplia as possibilidades expressivas nas produções escritas.

Como objetivo geral, formulamos o seguinte: compreender como os alunos da 6^a classe da Escola Primária nº 140 se relacionam com a poesia na escrita, considerando a poesia como um gênero do discurso capaz de articular linguagem e experiência social.

A partir desse objetivo geral, definimos quatro objetivos específicos: o primeiro é investigar, à luz do referencial teórico, o papel da produção textual em sala de aula, com ênfase na escrita da poesia; o segundo, analisar como os alunos da 6^a classe expressam, percebem e interpretam a poesia a partir de suas vivências e referências cotidianas; o terceiro, comparar os textos dos alunos produzidos antes e depois da intervenção pedagógica; e, por último, sugerir propostas de intervenção pedagógica na formação da produção textual em sala de aula, com foco na escrita e na reescrita da poesia.

Do ponto de vista estrutural, este artigo é composto por quatro partes, além da introdução, das considerações finais e das referências bibliográficas. Na primeira parte, apresentamos as questões teóricas que sustentam a pesquisa; na segunda, os aspectos metodológicos utilizados para dar corpo ao estudo; na terceira, uma análise dos textos produzidos antes das oficinas, com o objetivo de compreender como os alunos entendiam a poesia; e, na quarta parte, analisamos e comparamos os textos produzidos antes e depois das oficinas.

1 Visão teórica dos conceitos basilares

1.1 Gêneros textuais

A linguagem, segundo Bakhtin (1997), está intrinsecamente ligada às diferentes esferas da atividade humana, manifestando-se por meio de enunciados concretos e situados. Nesse sentido, os gêneros textuais constituem um desdobramento dessa concepção, pois resultam das formas relativamente estáveis que os enunciados assumem em contextos específicos de uso. A compreensão dos gêneros, portanto, é inseparável da concepção de linguagem que os fundamenta, sendo esse um ponto central para a proposta desta pesquisa.

Outra definição de gêneros textuais que caminha na mesma direção daquela que já apresentamos é trazida por Marcuschi (2008), que os define da seguinte forma:

Os **gêneros textuais** são os textos que encontramos em nossa vida diária e que apresentam padrões sociocomunicativos característicos definidos por composições funcionais, objetivos enunciativos e estilos concretamente realizados na integração de forças históricas, sociais, institucionais e técnicas. (*op. cit.*, p. 155).

Portanto, em outras palavras, toda e qualquer atividade humana é mediada por um gênero textual que corresponda a essa atividade, o qual pode se manifestar de forma oral ou escrita. Assim, se as pessoas desenvolvem diversas atividades em situações diferentes, é lógico pensar que os gêneros textuais são variados: para cada atividade, há um gênero determinado.

1.1.1 A Poesia na sala de aula

Trabalhar com poesia implica enfrentar o desafio de lidar com uma forma que não se submete, necessariamente, a estruturas fixas. Embora seja frequentemente apresentada em versos, a poesia também pode assumir a forma de prosa ou mesmo se construir a partir de imagens, como ocorre nos poemas concretistas. Segundo Moisés (2013), ao longo da história, diversas teorias e doutrinas tentaram conferir clareza e definição a esse campo, que resiste a qualquer tipo de sistematização. Por isso, definir o que é poesia ou mesmo estabelecer uma distinção nítida entre poesia e prosa continua sendo uma tarefa complexa.

De acordo com Enes Filho (2018), a poesia se caracteriza por uma linguagem subjetiva e por um conteúdo essencialmente impalpável, capaz de transmitir emoções, despertar ritmos melódicos que podem ser agradáveis ao ouvido e provocar tanto paz interior quanto inquietações profundas. Contudo, o autor ressalta que, em essência, ela resiste a definições fixas, tendo como finalidade ou função principal provocar emoção por meio da linguagem.

Ainda que a poesia provoque emoção, isso não a distingue de outras manifestações artísticas, tampouco permite que se a defina exclusivamente por essa finalidade ou função. T. S. Eliot (1991) adverte para o risco de se falar em “função” ao tratar de qualquer fenômeno artístico, pois isso costuma remeter não ao que ele efetivamente produz — ou já produziu —, mas ao que deveria produzir. Tal alerta é especialmente pertinente quando se tenta definir a poesia por sua finalidade. O mesmo autor argumenta que, mais do que transmitir intenções específicas, a poesia comunica experiências novas, reformula o que é familiar e expressa vivências para as quais muitas vezes faltam palavras, ampliando assim nossa consciência e refinando nossa sensibilidade.

Trabalhar com poesia em sala de aula implica lidar com um gênero cuja definição escapa a qualquer tentativa de delimitação rígida. Segundo Moisés (2013), a poesia, como apontam os estudos sobre suas características expressivas, resiste a moldes formais: seu conteúdo é marcado pela *alogicidade*, pelo caráter emotivo-conceitual, pela historicidade e pela narratividade, conforme observado em análises que ressaltam sua distância dos esquemas racionais e narrativos da prosa convencional.

Nesse cenário, surge uma pergunta inevitável: como trabalhar com um gênero tão difícil de definir e tão difuso com alunos do ensino básico? Como fazer com que esses alunos compreendam o que é o poema — e, mais do que isso, que sejam capazes de produzir poesia — a partir de um gênero que escapa e resiste a qualquer tentativa de definição?

A questão, portanto, não está em levar o aluno a identificar a poesia por sua forma, mas em ajudá-lo a percebê-la como um potencial de escrita expressiva. O poema pode recorrer a um vasto ferramental: pode ou não conter versos, estrofes, rimas, métrica, ritmo; pode apresentar uma aparência concreta ou não; pode se constituir de palavras ou até dispensá-las. É essa liberdade formal que precisa ser compreendida como uma abertura para a expressão subjetiva, sensível e criativa do aluno.

Nesse sentido, Enes Filho (2018) defende que o trabalho pedagógico com poesia deve priorizar o contato frequente dos estudantes com textos poéticos variados, explorando a leitura, a escuta, a declamação e a interpretação. Para o autor, é esse envolvimento sensível com o texto — e não a fixação em estruturas normativas — que permite ao aluno reconhecer a poesia como uma forma viva de linguagem, marcada por ritmo, sonoridade e uma estrutura própria, muitas vezes singular.

Na visão de Pinheiro (2007, p. 89):

É preciso acreditar que a poesia é essencial à vida. Que o acesso a ela é um direito de toda criança e de todo jovem. Se a criança ou jovem vai depois se tornar um leitor de poesia, não temos como afirmar, mas temos o dever de levá-los a ter contato com uma poesia em que estejam representados seus desejos, suas dúvidas, seus medos, suas alegrias, enfim, sua experiência de vida.

Há a necessidade de o professor colocar o aluno em contato com a poesia e suas mais diversas formas e, mais do que isso, ajudá-lo a perceber que a poesia já faz parte de sua vida, de sua experiência. Uma estratégia possível, portanto, é recorrer às músicas que os alunos escutam, explorando os versos dessas canções em seu valor poético. É essencial, nesse processo, destacar que os cânones poéticos tradicionalmente apresentados na escola não são superiores, em termos artísticos, aos poemas que os alunos já conhecem e vivenciam em seu cotidiano, especialmente por meio das músicas que apreciam.

Entretanto, fica aqui a ideia, nas palavras de Lima (2022, p. 20), de que “a escola deve aproveitar este campo vasto de criatividade e imaginação que as crianças possuem e promover estratégias diversificadas de trabalho com o texto poético”, visto que “o poema desperta as emoções e sentimentos do leitor através de um discurso em que se compartilham experiências” (LIMA, op. cit., p. 21). Portanto, a beleza da poesia está em sua complexidade, em sua indefinição, em sua capacidade de mexer com o emocional das pessoas. Ela caminha conosco desde muito cedo, pois faz parte de nossa vida. Daí a necessidade de colocar as crianças, desde tenra idade, em contato com esse gênero. A escola é chamada para essa tarefa, e a sala de aula, o espaço privilegiado para essa missão.

1.2 O texto no ensino da língua portuguesa

Para quem se dedica ao ensino da língua portuguesa, a noção de texto orienta as escolhas metodológicas e teóricas. A aula pode — e deve — ter o texto como ponto de partida e de chegada, pois é nele que a língua se concretiza, seja em sua forma oral, seja em sua forma escrita. A maneira como se comprehende o texto repercute diretamente nos caminhos que o ensino pode tomar e nos focos que pode assumir. Essa concepção precisa estar articulada à ideia de língua adotada, já que não há ensino significativo da língua sem sua realização em situações reais de uso.

A centralidade do texto no ensino é uma proposta desenvolvida no Brasil por autores como Geraldi (2011), que defende que os demais conteúdos — como a análise linguística — devem ser extraídos do próprio texto, de preferência daqueles produzidos pelos alunos. No mesmo sentido, Antunes (2005, pp. 39–40) afirma que:

[...] o texto, falado, ouvido, lido e escrito é que constitui, na verdade, o objeto de estudo das aulas de língua. Tudo deve convergir para ele: todas as noções, todas as atividades e procedimentos propostos. [...] O texto deve permear, assim, toda e qualquer atividade da sala de aula de língua (da mesma forma que ele permeia toda e qualquer atividade de atuação social). Constitui o ponto de convergência de qualquer prática, de qualquer exercício, de qualquer plano. [...] Ninguém interage verbalmente a não ser por meio de textos.

Essa perspectiva ganha ainda mais relevância no Ensino Primário, em que o foco recai sobre a leitura e a escrita. Nesse contexto, o texto deve conduzir a atividade docente, servindo de base para a reflexão linguística, para a produção escrita e para o desenvolvimento da competência leitora. O trabalho com a língua, portanto, só faz sentido se ancorado em práticas significativas de linguagem, e o texto é o lugar privilegiado onde essas práticas se realizam.

Antunes (2005, p. 41) reflete que, quando o texto se torna o centro e o objeto da atividade docente no ensino da língua portuguesa, “vai-se experimentando o gosto (e o gozo) de se descobrir uma língua funcionando, uma língua viva, real, situada, pela qual, em textos — e não em frases soltas —, as pessoas interagem e até se defendem, como atores da grande aventura humana da troca, da mútua relação”.

O texto, nesse sentido, é um evento interativo no qual o sujeito ativo materializa a língua ao exprimir ou partilhar suas experiências, seja na modalidade escrita, seja na oral. Não se trata de um acontecimento solitário, pois todo texto supõe a presença do outro: escrevemos ou falamos

sempre para alguém. É daí que decorre o caráter dialógico do texto — a interação, o encontro entre o eu e o outro em um mesmo espaço discursivo. Como observa Koch (2014, p. 31), “o texto passa a ser visto como o lugar da interação, e os interlocutores como sujeitos ativos que — dialogicamente — nele se constroem e por ele são construídos”.

Assim, o texto revela não apenas o modo como nos comunicamos, mas também como vemos o mundo e como organizamos nosso pensamento sobre ele.

1.3 Desconstruindo o conceito de redação

A concepção que temos sobre o que seja redação influencia diretamente nossa prática docente. No contexto escolar, essa compreensão orienta as decisões em sala de aula. Quando o professor entende a redação apenas como um espaço para cobrar o domínio das regras gramaticais, sua atuação se restringe à correção de aspectos formais, como pontuação, ortografia e concordância, deixando de lado dimensões mais amplas do texto. Nesse modelo, o foco da aula deixa de ser o texto do aluno — que deveria ocupar o centro da prática — e passa a ser a verificação do cumprimento de normas gramaticais.

As aulas de redação, no entanto, devem ultrapassar essa lógica corretiva, situando a gramática em um plano que não ofusque o principal objetivo: o aprimoramento da escrita. A redação precisa ser concebida como um espaço de construção textual, sustentado por uma relação colaborativa entre professor e aluno. O papel do professor, nesse processo, não é o de fiscalizar o que foi previamente “depositado” no aluno — como denunciava Paulo Freire (1978) ao criticar a educação bancária —, mas o de acompanhar, orientar e enriquecer a produção do texto. Para isso, é essencial valorizar a diversidade de gêneros e tipologias textuais, oferecendo ao aluno oportunidades reais de expressão e desenvolvimento da linguagem.

A redação, entendida como processo de produção textual, deve contemplar a diversidade de gêneros e tipologias, e não se restringir exclusivamente à construção de textos com predominância dissertativa. Essa limitação já foi apontada por Antunes (2005) no contexto brasileiro, ao observar que o termo “redação” tem sido comumente reduzido ao exercício de compor dissertações.

Ao contrário, as aulas de redação devem ser concebidas como espaços privilegiados para a produção de uma variedade de textos, cuja predominância recaia sobre o narrativo e o descritivo, pois essas tipologias servem de base para gêneros textuais valorizados nesse ciclo (Ensino Primário), como o conto e o poema.

O Programa Curricular do Ensino Primário de Angola estabelece que, ao final do ciclo, os alunos devem ser capazes de produzir gêneros como conto, poema e adivinha — todos eles estruturados a partir de construções narrativas ou descritivas. Isso reforça a necessidade de que essas tipologias sejam trabalhadas de forma sistemática nas aulas de redação, ampliando o repertório dos alunos e desenvolvendo habilidades compatíveis com as exigências do programa.

Desse modo, não se deve restringir a redação à produção de textos dissertativos. É preciso oferecer aos alunos acesso a diferentes formas de expressão, em conformidade com os objetivos do currículo e com sua faixa etária. Caso contrário, ao priorizar exclusivamente a dissertação, os alunos tendem a associar o conceito de redação apenas a esse tipo textual, deixando de considerar a diversidade de gêneros que poderiam — e deveriam — ser explorados nesse espaço.

Nessa perspectiva, a aula de redação deve ser uma verdadeira oficina de produção textual, ou seja, deve ser um espaço em que o aluno é ensinado a escrever textos relevantes, e não apenas um lugar em que o professor pede aos alunos que escrevam para, posteriormente, serem avaliados. “Uma coisa é pedir (solicitar, mandar, ordenar...) que os alunos escrevam. [...] Mas praticar a escrita não é suficiente. É preciso, também, ensinar a escrever. Eles escreverão. Isto se chama prática de escrita” (FAIRCHILD, 2013, p. 124). O autor citado acrescenta ainda que “o problema é que geralmente se supõe que a aprendizagem da escrita, para além da alfabetização, é algo espontâneo, que acontece ‘naturalmente’ no convívio das pessoas com os textos escritos” (ibidem). É uma

utopia pensar que o aluno vai aprender a escrever textos sozinho. Ele precisa ser ensinado. Logo, nas aulas de redação, o professor deve oferecer ao aluno as condições necessárias para que ele aprenda a produzir seus textos, levando em conta a diversidade textual existente, para que não fique limitado a um único gênero textual.

Quando o professor solicita que o aluno produza uma redação, é fundamental que sejam garantidas as condições necessárias para essa produção. Isso inclui a explicitação do objetivo e da finalidade do texto, a definição do destinatário — ainda que simulado —, o gênero textual e a temática a ser abordada. Esses elementos são essenciais para que o aluno possa organizar sua escrita de maneira consciente e significativa. Essa ideia pode ser sintetizada nas palavras de Geraldi (apud BUNZEN, 2006, p. 150): “Nosso aluno deveria, ao produzir um texto, assumir-se como um locutor, o que implica: ter o que dizer; ter razões para dizer o que tem a dizer; ter para quem dizer o que tem a dizer; assumir-se como sujeito que diz o que diz para quem diz; escolher estratégias para dizer.”

Assim sendo, neste artigo defendemos que a prática de redação deve ser compreendida como uma atividade de acolhimento, diagnóstico, leitura, debate e produção escrita (compreendendo a planificação, a execução, a revisão e a reescrita, segundo Menegassi, 2016), tratando os textos como processo e não como produto, e proporcionando aos alunos as ferramentas necessárias para o domínio da escrita em diversos tipos e gêneros textuais, tendo a figura do professor como um sujeito participante nessa construção.

2 Aspectos metodológicos

A pesquisa foi realizada em uma turma da 6^a classe, composta por 45 alunos bilíngues em umbundu e português, com idades entre 11 e 14 anos, na Escola Primária nº 140, escola pública situada no município do Huambo, província do Huambo, Angola, no bairro de Santa Teresa, uma região afastada do centro urbano.

A população foi escolhida por conveniência, por se tratar de um grupo que já conhecíamos e que consideramos facilitar a aplicação do tipo de pesquisa pretendida — a pesquisa-ação. Segundo Thiollent (1986, p. 14), trata-se de “um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo”. A intenção, portanto, foi manter contato direto e permanente com a população, de modo a monitorar melhor o encaminhamento da pesquisa.

A pesquisa teve início com uma observação, que, segundo Cervo et al. (2007, p. 31), consiste em “aplicar atentamente os sentidos físicos a um objeto para dele obter um conhecimento”. Essa técnica permitiu identificar o problema e foi também utilizada ao longo do trabalho para a coleta de dados.

Quanto à metodologia, trata-se de uma pesquisa predominantemente qualitativa, baseada na interpretação com sentido indutivo, na qual a preocupação recai sobre o processo, e não sobre o produto.

No tocante aos procedimentos, o estudo foi sustentado por pesquisa bibliográfica. De acordo com Cervo et al. (op. cit., p. 60), “a pesquisa bibliográfica procura explicar um problema a partir de referências teóricas publicadas em artigos, livros, dissertações e teses”. Esse procedimento foi utilizado para garantir a fundamentação teórica do trabalho, desde o estado da arte até o reforço das nossas próprias ideias.

Cabe salientar que a pesquisa foi aplicada em uma turma na qual atuamos como professor durante o ano letivo de 2024/2025, fato que nos deu liberdade para aplicar nossas ideias sem grandes dificuldades — exceto pelo fato de que a 6^a classe é uma turma de exame (provincial e nacional). Assim, foi necessário encontrar espaço dentro do programa oficial, definido quinzenalmente na Zona de Influência Pedagógica (ZIP) à qual a escola pertence.

Com relação à coleta de dados, a pesquisa contou com observação e análise de conteúdo. O corpus foi composto por textos produzidos durante as aulas de língua portuguesa, na prática de redação. Assim, a população foi constituída por 45 alunos, sendo a amostra ilustrativa, composta por oito textos.

3 Análise e discussão dos dados

3.1 Diagnóstico do gênero textual

O objetivo desta etapa da pesquisa foi compreender a situação real da produção de poesia por parte dos alunos: o que sabiam? O que poderia ser aproveitado? E como compreendiam esse gênero?

Para responder a essas questões, aplicamos um diagnóstico que consistiu na escrita de uma poesia. Esse diagnóstico foi realizado nos primeiros contatos estabelecidos com os alunos. A intenção foi verificar a situação real da escrita poética naquela turma. Assim, sem adiantarmos nada a respeito desse gênero, pedimos aos alunos que escrevessem uma poesia de acordo com sua preferência. A partir daí, começaram a surgir várias perguntas: o que era uma poesia? Como se escrevia uma poesia? Seria o mesmo que uma história?

Ao considerarmos a intenção de obter dados o mais fíeis possível — ou seja, textos que revelassem o estado real da escrita poética na turma —, sugerimos apenas que os alunos escrevessem o que sabiam e compreendiam sobre uma poesia. Concluído o exercício, recolhemos os textos e partimos para as devidas análises.

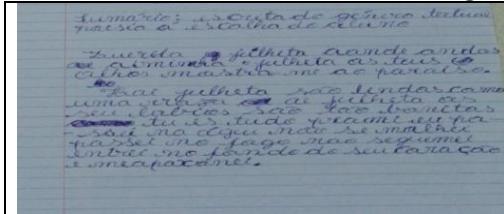
Em um universo de 46 textos escritos pelos alunos da 6ª classe da Escola Primária nº 140 – Santa Teresa, no Huambo, identificamos cinco categorias recorrentes: dois textos com conteúdo de declaração; quatro inspirados no poema “Caminho do Mato”, de Agostinho Neto; cinco que transcrevem passagens bíblicas; nove com estrutura em prosa, mas com intenção poética; e vinte e seis textos narrativos ou descritivos diversos.

Essas cinco situações foram as mais significativas e serviram como base para nossa análise inicial. Utilizamos, para fins ilustrativos, alguns textos escolhidos aleatoriamente, com o critério de que representassem, de forma geral, o panorama identificado nos demais.

De modo geral, foi possível observar como os alunos compreendem a composição da poesia, tanto em relação à forma quanto ao conteúdo. Encontramos textos que reproduziam diretamente o poema de Agostinho Neto e outros que apresentavam características próprias do gênero, com variações estruturais — o que indica que parte dos alunos já possuía uma noção prévia das funções e possibilidades expressivas da poesia.

A seguir, detalhamos algumas das situações mencionadas, com base nos textos analisados:

Quadro 1 – Imagem e transcrição fiel do texto do aluno A

	<p>Querida julheita aonde andas aiminha julheta os teus olhos mostra-me ao paraíso. Hai julheta são lindas como trosa ae julheta os seu labios são tão bonitos #### tu és tudo prami eu pa-/ssei na águi não se molhei passei no fogo nao sequemei entrei no fondo do seu coração e meapaxonei.</p>
---	---

Fonte: Elaboração própria (2025).

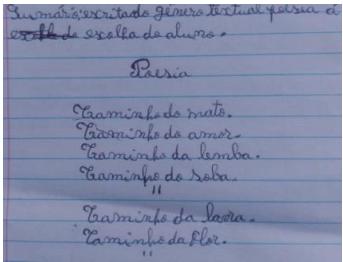
Ao olharmos para o texto do aluno A (Quadro 1), conseguimos ver uma produção voltada para uma declaração que expressa saudades de quem partiu. O texto apresenta estrutura em prosa e está escrito na primeira pessoa. Esses textos nos levam a deduzir que alguns alunos entendem a poesia como uma forma de declarar-se a alguém e escrita em prosa. Esse posicionamento pode ocorrer pelo fato de a palavra *verso* adquirir um sentido semântico diferente em algumas regiões de

Angola, sendo percebida como conversa ou como frases cuja função é a conquista de outrem, geralmente entre pessoas de sexos opostos.

Assim, percebemos no texto uma clara intenção poética. Há traços de lirismo, afetividade e o uso de imagens simbólicas, como no verso: “pa-/ -ssei na águi não se molhei passei no fogo nao sequemei”. Esses versos evocam metáforas relacionadas ao amor e à superação, revelando que o aluno mobiliza referências culturais e emocionais, possivelmente provenientes de canções.

Observamos também efeitos sonoros característicos da linguagem poética, o que indica sensibilidade para o ritmo e a musicalidade do texto. O aluno demonstra domínio do recurso expressivo da metáfora, além de compreender a função do poema como espaço para a projeção de sentimentos e experiências subjetivas

Quadro 2 – Imagem e transcrição fiel do texto do aluno B

	<p>Poesia</p> <p>Caminho do mato.</p> <p>Caminho do amor.</p> <p>Caminho da lemba.</p> <p>Caminho do soba.</p> <p>II</p> <p>Caminho da lavra.</p> <p>Caminho da flor.</p> <p>II</p>
---	---

Fonte: Elaboração própria (2025).

Ao olharmos para o texto do aluno B (Quadro 2), conseguimos notar a influência — ou mesmo a réplica — do poema de Agostinho Neto intitulado “Caminho do mato”. No texto acima, observamos a reprodução de vários versos do poema original (“Caminho do mato / Caminho do amor / Caminho da lemba / Caminho do soba / Caminho da flor”), com o acréscimo apenas do penúltimo verso (“caminho da lavra”) e a alteração do plural para o singular na palavra *flores*.

Diante disso, é importante destacar que Agostinho Neto é um dos poetas mais divulgados em Angola, e, com ele, os seus textos — “Havemos de voltar”, “Criar”, “Caminho do mato” e “Adeus à hora da largada”, para citar alguns. Com exceção do último, os três primeiros também compõem os manuais do Ensino Primário: “Havemos de voltar” e “Criar” aparecem no *Manual de Língua Portuguesa* da 5^a classe, e “Caminho do mato”, nos manuais da 4^a e da 6^a classes.

Assim, conforme o exposto, percebemos a grande influência da poesia de Neto sobre a noção que os alunos têm de poesia, podendo associar a expressão *poesia* àquilo que é a poesia de Neto, especialmente o poema “Caminho do mato”. Alguns alunos o utilizaram apenas como modelo; outros fizeram uma autêntica cópia do original. Logo, inferimos que parte dos alunos — ainda que um número reduzido — construiu sua noção de poesia a partir da obra de Agostinho Neto, em especial do poema “Caminho do mato”.

Entretanto, podemos ainda refletir sobre como o aluno compreendeu o exercício proposto: se era para escrever uma poesia original ou simplesmente escrever uma poesia, mesmo que já existente. É possível que, diante da proposta, o aluno tenha recorrido a um poema conhecido — talvez tentando reproduzir ou emular algo que ouviu ou leu, em vez de compor algo inteiramente de sua autoria. Ainda assim, esse gesto revela um conhecimento importante sobre o que é um poema, pois, ao reproduzir ou se inspirar em “Caminho do mato”, de Agostinho Neto, o aluno demonstra não apenas familiaridade com o gênero, mas também consciência de que o poema, como forma de expressão, transcende a lógica sintática da prosa, permitindo uma construção mais livre, subjetiva e sensível.

Quadro 3 – Imagem e transcrição fiel do texto do aluno C

<p>Sumário: escrita do gênero textual Título: o exaltação de deus</p> <p>1 - Não terás outros deus diante de mim.</p> <p>2 - Não farás para ti imagens de escultura para o adorar.</p> <p>3 - Não tomarás o nome do senhor teu deus em vão.</p> <p>4 - Não matarás</p> <p>5 - Não adulterarás</p> <p>6 - Kestar em sintunia constantem-/ nte O ferrar e dizimar no altar do senhor</p> <p>7 - senhor é ó meu pasto nada me faturara eu tenho dito.</p>	<p>1 - Não terás outros deus diante de mim.</p> <p>2 - Não farás para ti imagens de escultura para o adorar.</p> <p>3 - Não tomarás o nome do senhor teu deus em vão.</p> <p>4 - Não matarás</p> <p>5 - Não adulterarás</p> <p>1 - Kestar em sintunia constantem-/ nte O ferrar e dizimar no altar do senhor</p> <p>6 - senhor é ó meu pasto nada me faturara eu tenho dito.</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria (2025).

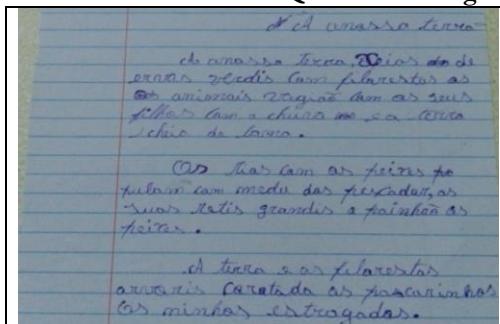
No campo religioso, sobretudo em momentos de festividades que envolvem crianças, em algumas igrejas de Angola, além da pregação, do louvor e do drama, existe um momento dedicado à poesia. Nesse contexto, a poesia se manifesta na recitação de versículos ou passagens bíblicas — isto é, em todo conteúdo que coloca Deus no centro da produção. Por exemplo, o texto do aluno C (Quadro 3) apresenta várias passagens bíblicas e a exaltação da figura de Deus. Fica evidente também a forma como o texto termina, com a expressão “tenho dito”. Posteriormente, em conversa com os alunos — porque essa situação chamou nossa atenção —, ficamos sabendo que a expressão *tenho dito* marca o encerramento da apresentação (a recitação da poesia).

No poema, o aluno reproduz, de maneira particular, os Dez Mandamentos, transformando esse conteúdo religioso em uma forma poética. Essa escolha revela aspectos do universo pessoal do aluno, especialmente no que diz respeito à sua visão de mundo e à sua relação com a religiosidade. Há aqui um indício importante: o aluno comprehende a poesia como um meio legítimo de expressar aquilo que lhe é significativo — neste caso, a fé.

É bastante comum que, para muitos estudantes, o primeiro contato com a linguagem poética ocorra por meio da Bíblia, cujas passagens — especialmente os Salmos — possuem forte carga lírica e simbólica. Assim, o uso de trechos religiosos em textos escolares pode refletir não apenas a vivência pessoal do aluno, mas também suas primeiras referências formais de poesia.

Entretanto, mesmo que o texto apresente aspectos de cópia ou reinterpretação de trechos já conhecidos, ele demonstra um entendimento significativo sobre o uso expressivo da linguagem poética como forma de elaboração subjetiva e simbólica de sua própria experiência. Assim, podemos afirmar que alguns alunos conhecem a poesia primeiramente a partir da igreja — e não da escola —, pois o que produzem, quando solicitados, é uma “poesia religiosa”, se assim pudermos chamá-la, e não uma poesia escolar, como a que os livros didáticos apresentam.

Quadro 4 – Imagem e transcrição fiel do texto do aluno D

 <p> A anossa terra de anossa terra. os animais vagão com os seus filhos com a chuva na terra cheia de lama. Os rios com os peixes pulam com medo das pescadoras, as suas retis grandis a painhão os peixes. A terra e as florestas arvoris cortada os pescarinhos os mimos estragados. </p>	<p>“A anossa terra”</p> <p>A nossa terra, xeias de ervas verdis com florestas os os animais vagão com os seus filhos com a chuva na na terra cheia de lama.</p> <p>Os rios com os peixes po pulam com medo dos pescador, as suas retis grandis a painhão os peixes.</p> <p>A terra e as florestas arvoris cortada as pescarinhos Os ninhos estragados.</p>
---	---

Fonte: Elaboração própria (2025).

Dos 46 textos analisados, identificamos nove que apresentam elementos característicos da poesia, seja em sua função expressiva, seja na construção de imagens ou na musicalidade. No texto do aluno D (Quadro 4), por exemplo, é possível perceber marcas evidentes de poeticidade, como a expressividade, o ritmo e o uso de figuras de linguagem.

O poema estabelece uma relação sensível entre o ser humano e a natureza — tema recorrente em diversas correntes poéticas, como o Arcadismo e o Romantismo. Nesse sentido, o texto do aluno dialoga, ainda que de forma intuitiva, com uma tradição literária que valoriza a paisagem, a vida natural e o olhar contemplativo ou crítico sobre o mundo.

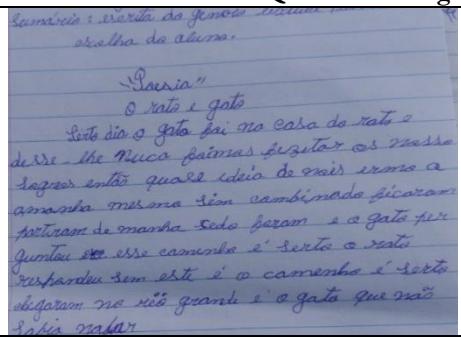
As imagens evocadas remetem ao espaço em que o aluno vive e à forma como ele percebe o ambiente ao seu redor. Há um uso expressivo da linguagem para transmitir não apenas uma descrição do meio, mas também uma opinião implícita sobre a relação entre o homem e a natureza, sugerindo tanto o encantamento quanto uma crítica à intervenção humana.

O poema, portanto, ultrapassa a simples observação e se torna um meio de posicionamento, ainda que em linguagem inicial, revelando que o aluno comprehende a poesia como um espaço legítimo de expressão e reflexão sobre sua realidade.

Embora o aluno não utilize a forma mais convencional da poesia — o verso —, isso não compromete a natureza poética do texto. Ainda que os textos em verso sejam os mais amplamente reconhecidos, o poema pode se realizar também em prosa, desde que preserve sua função estética e expressiva. Afinal, textos podem ser identificados tanto pela forma quanto pela função que exercem no contexto de uso.

A partir do material coletado, é possível constatar que o aluno demonstra domínio de diversas funções da poesia. Ele comprehende a poesia como uma forma de expressar sua relação com o mundo e seus pensamentos mais íntimos. Observa-se também o uso de recursos característicos da escrita poética, como metáforas e expressões que revelam sua subjetividade.

Quadro 5– Imagem e transcrição fiel do texto do aluno E

 <p> Sertão: rato e gato Sertão O rato e gato Serto dia o gato foi na casa do rato derre - he Meu irmão fomos fizeram logo então qual ideia de virar sermo a aninha marrom sem caminhado ficaram fizeram de marra sedo foram e o gato fui juntou esse caminho é serto o rato respondeu sem este é o caminho é serto deram na rio grande e o gato que não saiu nadar </p>	<p>“Poesia”</p> <p>o rato e gato</p> <p>Serto dia o gato foi na casa do rato e disse-lhe nuca fomos fizeram os nossos sogros então quale ideia de nois irmão a amanha mesmo sim cominado ficaram partiram de manha cedo foram e o gato perguntou ese esse caminho é serto o rato respondeu sem este é o caminho é serto chegaram no rio grande e o gato que não sabia nadar</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria (2025).

Diferentemente do que ocorreu no texto do aluno D (Quadro 4), em que a forma pertencia a um gênero e a função a outro, aqui a situação é bem diferente. No texto do aluno E (Quadro 5) aparece a palavra *poesia* logo no início — aliás, o comando da atividade orientava a escrita de uma poesia à escolha do aluno, tal como constava no sumário. A intenção dos alunos, portanto, era exatamente escrever uma poesia; contudo, acabaram escrevendo tudo, menos uma poesia, caindo na produção de outro gênero, tanto na função quanto na forma. Essa realidade se fez presente em 26 textos, de um universo de 46, ou seja, mais da metade dos textos produzidos.

Essa situação nos leva a deduzir que alguns alunos compreendem a poesia como um texto destinado a narrar uma história, pois os textos apresentam fortes traços que os aproximam da fábula. Por exemplo, no texto do aluno E há presença de animais antropomorfizados (o rato e o gato), a construção de uma narrativa com enredo linear (o diálogo inicial, o planejamento da viagem, a travessia do rio) e a existência de um obstáculo ou desafio no percurso — características típicas desse gênero.

O texto não investe na musicalidade, nas imagens poéticas ou na expressividade simbólica, mas sim na construção de uma pequena narrativa com função alegórica, o que é próprio da fábula. Nesse sentido, observa-se que os alunos talvez ainda não distingam claramente os limites entre os gêneros — ou, alternativamente, compreendam a poesia de forma mais ampla, como qualquer expressão de escrita criativa.

Essa indefinição pode estar relacionada à forma como os gêneros textuais são apresentados em sala de aula. Muitas vezes, o termo *poesia* é associado a qualquer texto imaginativo ou criativo, o que pode levar os alunos a utilizarem estruturas narrativas ou mesmo dramáticas em produções solicitadas como poéticas.

De todo modo, o texto revela criatividade, construção de personagens, uso de diálogo e sequência narrativa — aspectos que devem ser valorizados. Mais do que corrigir o enquadramento genérico, a escola pode aproveitar essa produção como ponto de partida para discutir com os alunos as características específicas dos gêneros e suas fronteiras porosas, mostrando, inclusive, que existem textos capazes de transitar entre mais de um gênero, especialmente na literatura.

Portanto, de modo geral, com base nas análises realizadas a partir dos textos produzidos pelos alunos da 6ª classe da Escola Primária nº 140, podemos afirmar que mais da metade da turma desconhecia o gênero textual solicitado (quanto à forma e à função), outra parte conhecia apenas a função — elemento a ser aproveitado — e um terceiro grupo apresentou conteúdo ligado à “poesia religiosa”, com suas devidas especificidades. Entretanto, vale destacar que a poesia deve ser trabalhada desde a 4ª classe, passando pela 5ª e estendendo-se até a 6ª classe, conforme o *Programa do Ensino Primário de Língua Portuguesa de Angola*.

3.2 Intervenção por meio das oficinas

Percebendo a situação real da turma em relação à escrita de poesia, nossa intervenção teve como objetivo ampliar as possibilidades de escrita do gênero e desenvolver o conhecimento que os alunos já possuíam. Para isso, transformamos as aulas de redação — realizadas todas as sextas-feiras — em oficinas de produção textual.

Nosso projeto de produção textual baseou-se na visão de Menegassi (2016), segundo o qual a produção da escrita comporta quatro etapas: o planejamento, a execução, a revisão e a reescrita.

Com o objetivo de cumprir a primeira etapa da proposta, dedicamo-nos, inicialmente, a oferecer aos alunos condições adequadas de produção textual — que compreendessem o gênero a ser explorado, que pudessem projetar um interlocutor para além do contexto escolar tradicional (o professor) e, sobretudo, que tivessem o que dizer. Essas condições foram construídas por meio de diversas oficinas, realizadas de forma intercalada, compondo um exercício permanente nas atividades desenvolvidas.

Vale destacar que, ao final do projeto, foi criada uma *Exposição Literária* na escola, com textos produzidos tanto em grupo quanto individualmente, com o propósito de retirar os textos da

sala de aula e oferecer à comunidade escolar uma oportunidade de leitura — uma vez que a escola carece de biblioteca. Esse exercício de levar o texto para fora da sala de aula ampliou o número de potenciais leitores das produções dos alunos, levando-os a encarar com maior responsabilidade a escolha das palavras e a construção das ideias. Além disso, funcionou como um estímulo adicional à escrita, já que, durante todo o processo, foi informado aos alunos que apenas os melhores textos fariam parte da exposição.

A primeira oficina teve como foco a introdução ao gênero em questão: a poesia. O objetivo foi familiarizar os alunos com esse universo, apresentando suas possibilidades formais, estruturais e expressivas. Para isso, foram lidos e discutidos textos poéticos com características marcantes, como a escrita em versos, ritmo regular, jogo de palavras, sonoridade, rimas simples e rimas ricas, além de formas específicas de composição.

Foram lidos três textos poéticos: “Os meninos do Huambo”, de Manuel Rui (*Manual de Língua Portuguesa da 6ª Classe*, 2021, p. 169); “Meu berço infinito”, de João Maiomona (op. cit., p. 171); e “As horas do serão”, de Aires de Almeida Santos (*ibidem*, p. 174). A leitura teve como objetivo ampliar o repertório dos alunos que já possuíam algum modelo de poema e oferecer uma base de referência para aqueles que ainda não a tinham, além de possibilitar a exploração de características próprias da poesia.

Uma semana depois, em 6 de fevereiro de 2025, realizamos uma nova oficina de redação, ainda voltada para a poesia. Desta vez, trabalhamos com o poema “Minha avó”, de Jorge Macedo (*Manual da 6ª Classe de Língua Portuguesa*, 2021, p. 173). A escolha desse texto teve como objetivo trazer à discussão a figura da avó — uma presença afetiva significativa e recorrente na vida das crianças — e ampliar a diversidade temática já explorada nas oficinas anteriores.

Acreditamos que esse tema despertaria nos alunos lembranças e emoções pessoais, favorecendo a etapa seguinte: a produção textual. Afinal, uma das condições fundamentais para a escrita é que o sujeito tenha algo a dizer.

3.2.1 Colocando a mão na massa

3.2.1.1 A primeira escrita da poesia depois da oficina

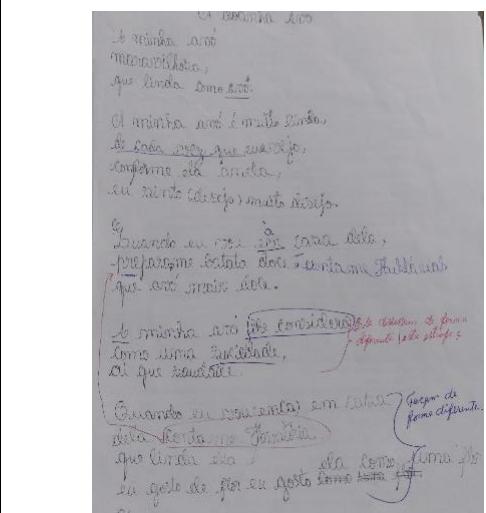
Depois de duas oficinas realizadas com o objetivo de levar os alunos a se familiarizarem com o gênero textual em estudo e ampliarem o modelo que já traziam — explicando que os textos passariam por várias fases durante sua produção e que a escrita seria um processo, e não um produto acabado resumido a uma única versão —, demos continuidade às etapas do projeto de produção de textos a que nos propusemos.

Dividimos a turma em oito grupos, cada um composto por seis alunos. Após estudarmos com mais detalhes o texto “Minha avó”, em conjunto, queríamos colocá-los em contato com a escrita — a fase de execução.

Desse modo, pedimos que escrevessem uma poesia com o tema *avó*. Chamamos a atenção dos alunos informando que os textos seriam apresentados à turma, inicialmente, por um representante de cada grupo ao final das produções, ampliando o número de interlocutores e tornando os próprios colegas também destinatários da leitura — deixando, assim, de ser apenas o professor o interlocutor tradicional.

Os alunos realizaram a primeira escrita da poesia em sala de aula. A seguir, apresentamos um dos textos, apenas como amostra:

Quadro 6 – Imagem e transcrição fiel do texto do aluno F

	<p>A docinha avó A minha avó/ maravilhosa,/ que linda como ovo. A minha avó é muito linda,/ de cada vez que eu a vejo,/conforme ela anda,/ eu sinto desejo muito desejo.-e</p> <p>Quando eu vou em casa dela,/ preparame batata doce/ que avó mais doce. A minha avó lhe considero/ como uma sociedade,/ ai que saudade. Quando eu vou enea em casa/ dela contame História/ que linda ela é/ eu gosto de flor eu gosto como uma flor. ela como uma flor.</p>
---	--

Fonte: Elaboração própria (2025).

Ao observarmos o texto do aluno F (Quadro 6) e compará-lo, por exemplo, aos textos dos alunos A, B, C, D e E — produzidos antes das oficinas —, conseguimos notar algumas diferenças significativas. O texto do aluno F já apresenta uma estrutura composicional em versos, com rimas cruzadas (na primeira estrofe, entre o primeiro e o terceiro versos; e na segunda, entre o primeiro e o terceiro, o segundo e o quarto versos), emparelhadas (na terceira estrofe, entre o segundo e o terceiro versos; e na quarta, também entre o segundo e o terceiro versos) e versos brancos ou soltos (na quinta e última estrofe).

No mesmo texto, é notável também a construção em estrofes: apresenta cinco estrofes e dezessete versos. A primeira, a terceira e a quarta estrofes são tercetos (três versos cada), e a segunda e a quinta estrofes formam quadras (quatro versos cada). Além disso, identificamos uma das principais características da poesia — o uso de figuras de linguagem. Por exemplo, há comparações como “que linda como ovo / eu gosto dela como uma flor / a minha avó lhe considero / como uma sociedade”, apenas para citar essa.

Portanto, ao compararmos os textos produzidos antes e depois da intervenção pedagógica por meio das oficinas, é notável a diferença — até mesmo no que se refere ao título, elemento que não era comum antes da intervenção. Os alunos passaram a se preocupar em apresentar algumas características próprias do gênero, como a expressividade, a escrita em versos e estrofes, a linguagem subjetiva e conotativa, o uso de figuras de linguagem, a presença de rimas em algumas estrofes e de versos brancos em outras, além de comparações — ainda que pouco convencionais — como “que linda como ovo”.

3.2.1.2 O caminho para a reescrita do texto inicial

Concluída a escrita dos primeiros textos, evoluímos para a fase da revisão. Essa etapa, em muitos casos, é confundida com a simples correção; contudo, entendemos que a revisão constitui um exercício mais completo a ser realizado no texto do aluno, pois permite ao professor participar efetivamente da produção, deixando de ser um mero corretor de aspectos normativos — como ortografia, pontuação, concordância e regência — para atuar também como orientador, oferecendo comentários e sugestões que contribuam para o aprimoramento do conteúdo.

Segundo Menegassi (2016, p. 206), a revisão pode ser feita pelo professor, por colegas ou demais envolvidos no processo e pelo próprio aluno-produtor. Nos textos estudados aqui, de forma concreta, a revisão foi realizada por nós, enquanto professores-pesquisadores. O autor

aponta três elementos que conduzem o processo de revisão quando feita pelo professor: apontamentos, comentários e questionamentos.

Os apontamentos e comentários são apresentados em forma de sugestão, cabendo ao aluno decidir se os incorporará ou não ao texto. Nossa experiência mostra que os alunos tendem a acolher a maioria das sugestões, especialmente aquelas que já indicam possíveis soluções para os problemas identificados. Quanto aos questionamentos, eles são utilizados quando o professor percebe lacunas nas informações apresentadas pelo aluno. Nesses casos, o professor questiona de modo a levar o aluno a complementar a informação na próxima versão. Diferentemente das sugestões diretas, aqui nem sempre os alunos respondiam às inquietações levantadas.

Assim, a revisão — etapa que antecede a reescrita textual — é justamente o que conduz à nova versão dos textos, orientada por questionamentos, apontamentos e comentários. Mantivemos o mesmo texto até a versão final, a fim de identificar as principais mudanças ocorridas ao longo do processo de escrita e reescrita.

Como a atividade foi grupal, a revisão foi feita por nós, enquanto professores-pesquisadores, após a leitura dos textos, e também pelos próprios alunos no momento da reescrita.

No texto F1 — uma amostra dos seis textos escritos em grupo, com oito integrantes por grupo —, fruto da atividade resultante das primeiras oficinas sobre poesia, nossa revisão contemplou simultaneamente aspectos normativos e de conteúdo, pois o trabalho teve apenas uma etapa de reescrita. Em relação às questões normativas, sublinhamos duas ocorrências, ambas na terceira estrofe (destacadas em vermelho e negrito): a regência do verbo *ir* (“vou em”) e a colocação do hífen para separar a forma verbal do pronome. As duas orientações foram acolhidas de maneira positiva, como veremos na reescrita do mesmo texto.

Quanto ao conteúdo, nossa intervenção ocorreu apenas nas três últimas estrofes. Consideramos que as duas primeiras estavam adequadas à função que o gênero orienta. Na terceira estrofe, por meio de uma seta — recurso que foi mais bem esclarecido na oralidade, durante a explicação dos apontamentos —, sugerimos o deslocamento de uma parte do segundo verso da última estrofe (“contame História”). Na quarta e na quinta estrofes, propusemos, por meio de um questionamento e de uma recomendação (“E se dissessem de forma diferente esta estrofe? Façam de forma diferente”), que os alunos refizessem as estrofes.

Nas duas últimas estrofes, consideramos que seria possível melhorar o sentido e conferir um tom diferente à poesia. Foi com essa visão que sugerimos as reescritas.

Portanto, o conhecimento que o professor tem sobre determinado assunto acaba influenciando a revisão e, consequentemente, a reescrita dos textos, que são frutos diretos desse processo. É importante lembrar que a revisão tem sempre como fim último o aprimoramento do texto em sua versão posterior, em uma colaboração entre o professor — como coautor do texto — e o aluno, como autor genuíno, já que o professor revisa apenas com base no que o aluno produziu, sugerindo caminhos que possam dar ao texto uma nova configuração e melhor acabamento.

3.2.1.3 Reescrevendo o texto inicial

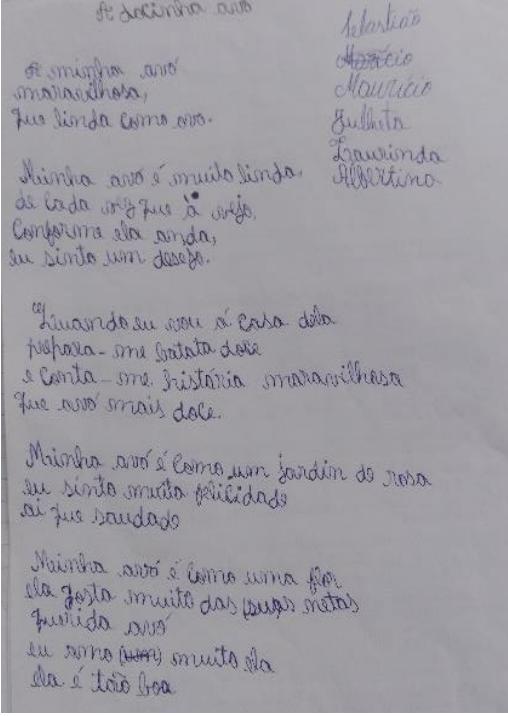
Encerrada a fase de revisão — realizada por nós, enquanto professores-pesquisadores, e pelos próprios alunos (os mesmos que haviam escrito os textos) —, passamos à última etapa: a reescrita textual. Nessa fase, o sujeito ativo é o aluno, isto é, a partir das recomendações e sugestões deixadas pelo professor, de forma escrita ou oral, e de sua própria revisão, o aluno reescreve o texto, acolhendo ou não as orientações provenientes da etapa anterior.

Citando mais uma vez Menegassi (2016, p. 207), o autor apresenta quatro operações linguístico-discursivas no processo de reescrita textual. São elas:

- a) **Acréscimo ou adição:** inclusão de elementos gráficos (acentos, sinais de pontuação, grafemas), palavras, sintagmas, frases, parágrafos ou informações que contribuam para a manutenção da coerência textual;
- b) **Substituição:** troca de termos ou ideias que não colaboram para a coerência do texto, podendo ocorrer nos níveis sintático, semântico ou pragmático;
- c) **Supressão:** retirada, sem substituição, de determinada unidade do texto, sem prejuízo para a coerência textual;
- d) **Deslocamento:** mudança de posição de elementos que altera a ordem de encadeamento das informações no texto, ou seja, a transferência de unidades dentro do próprio corpo textual.

Desse modo, a análise da reescrita textual do texto F1 baseou-se nas quatro operações apontadas pelo autor citado. A análise foi realizada estrofe por estrofe, identificando os elementos adicionados, substituídos, deslocados e suprimidos.

Quadro 7 – Imagem e transcrição fiel ao texto reescrito do aluno F

	<p>A docinha avó</p> <p>A minha avó maravilhosa, que linda como ovo. Minha avó é muito linda, de cada vez que à vejo, Conforme ela anda, eu sinto um desejo. Quando eu vou á casa dela prepara-me uma batata doce e conta-me história maravilhosa que avó mais doce. Minha avó é como um jardim de rosa eu sinto muita felicidade ai que saudade Minha avó é como uma flor ela gosta muito das suas netas querida avó eu amo (um) muito ela ela é tão boa</p>
--	---

Fonte: Elaboração própria (2025).

Ao analisarmos a primeira versão do texto, reescrito pelo aluno F (Quadro 7), conseguimos notar várias alterações — fato que contribuiu para a evolução da segunda versão, consequentemente versão final, pois não consideramos necessária uma nova reescrita.

Ao examinarmos o texto, observamos que o número de estrofes não sofreu alterações, mas houve mudanças na constituição de algumas (a terceira e a quinta). A terceira estrofe passou de terceto para quadra, enquanto a última passou de quadra para quintilha. Assim, houve o acréscimo de dois novos versos, totalizando 19 versos, em comparação aos 17 da primeira versão.

Na segunda estrofe, no segundo verso, notamos o acréscimo do acento grave no pronome *á*: “de cada vez que à vejo”, e a supressão do artigo definido *á*: “A minha avó” → “Minha avó”, na versão final. Do mesmo modo, houve a supressão do pronome pessoal no segundo verso: “de cada vez que eu a vejo” → “de cada vez que à vejo”. Verifica-se ainda a substituição do advérbio de intensidade no quarto verso: “eu sinto muito desejo” → “eu sinto um desejo”.

Na terceira estrofe, no primeiro verso, observamos a substituição da preposição *em* por *a*: “Quando eu vou em casa dela” → “Quando eu vou à casa dela”. Também houve a adição do hífen nas palavras *prépara-me* (no segundo verso) e *conta-me* (no terceiro verso) — antes grafadas como “preparame” e “contame História” (este último verso pertencia à quinta estrofe na primeira versão). Houve, ainda, o acréscimo das palavras *maravilhosa*, *o* e *ambas* no terceiro verso, resultando em “contame História” (primeira versão) → “conta-me história maravilhosa o ambas”.

Na quarta estrofe, conforme a sugestão feita durante a revisão, pedimos que os alunos refizessem as duas últimas estrofes. Como resultado, foram justamente as que mais sofreram alterações. Na quarta, há a supressão do artigo definido logo no início: “Minha avó [...]”, em lugar de “A minha avó [...]”. Observa-se também uma substituição de ideia: “[...] lhe considero/ como uma sociedade” → “[...] é como um jardim de rosa/ eu sinto muita felicidade”. A comparação se mantém, mas, enquanto na primeira versão a avó era comparada a uma sociedade, na segunda ela é comparada a um jardim. A inclusão da palavra *felicidade* mantém a rima com *sandade*.

Na quinta estrofe, verificou-se a predominância da operação de substituição, embora não tenha sido a única. A primeira mudança percebida é a substituição do referencial *ela* pela expressão *minha avó*, além do deslocamento da metade do último verso da versão anterior (“ela como uma flor”), que se tornou o primeiro verso da segunda versão: “Minha avó é como uma flor”. Também houve o deslocamento do segundo verso da versão anterior — “contame História” —, que foi transferido para a terceira estrofe, terceiro verso (“conta-me história”). Além disso, observa-se o acréscimo dos versos: “ela gosta muito das suas netas / querida avó / eu amo muito ela / ela é tão boa”. Já a supressão ocorreu nos versos: “Quando eu vou em casa / que linda ela é / eu gosto de flor eu gosto”.

3.2 Comparação dos textos iniciais e após a intervenção

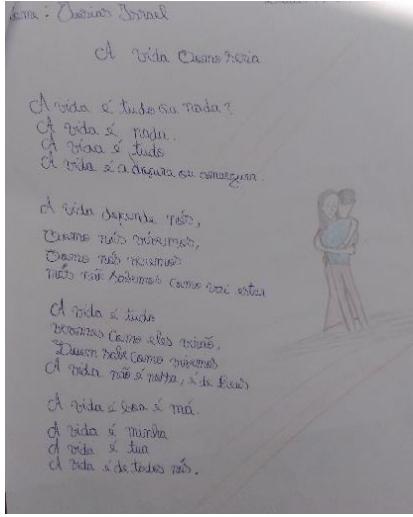
Pretendemos comparar os textos produzidos no momento do diagnóstico com aqueles elaborados após a intervenção pedagógica proposta a partir das oficinas. O objetivo é verificar se houve evolução ou retrocesso ao longo de todo o período. As análises serão realizadas com base em dois textos — o diagnóstico inicial e a versão final da produção individual — do mesmo aluno.

Quadro 8 – Imagem e transcrição fiel do texto escrito do aluno G antes da intervenção

	<p>Nome: Deividson Souza Data: 20.07.2024 Ano: 5ºC Turma: Sétima da educação infantil festiva A escolha da aluno.</p> <p>Pr: Caminho da praça caminho de casa Caminho da escola - Eu não na escola e caminho da igreja.</p> <p>O caminho da praça.</p>	<p>R: Caminho da palavra caminho de casa caminho da escola. De novo na escola o caminho da igreja.</p> <p>O caminho da praça.</p>
--	--	---

Fonte: Elaboração própria (2025).

Quadro 9 – Imagem e transcrição fiel do texto escrito do aluno G depois da intervenção

 <p>Leia: Odairine Souza A Vida Cântico Nossa</p> <p>A Vida é tudo ou nada? A Vida é, né. A Vida é tudo A Vida é a doçura ou amargura.</p> <p>A Vida depende nós, Cântico nós vivemos, Cântico nós vivemos Nós não somos como vai estar</p> <p>A Vida é tudo Cânticos Cânticos vivem, Tudo é só como vivemos A Vida não é só tua, é de Deus</p> <p>A Vida é boa é má A Vida é minha A Vida é tua A Vida é de todos nós.</p>	<p>A vida é tudo ou nada? A vida é nada. A vida é tudo. A vida é a doçura ou amargura A vida depende nós, Como nós vivemos, Como nós veremos mas não sabemos como vai estar</p> <p>A vida é tudo veremos como eles virão, Quem sabe como vivemos A vida não é nossa, é de Deus</p> <p>A vida é boa é má A vida é minha A vida é tua A vida é de todos nós.</p>
--	--

Fonte: Elaboração própria (2025).

Temos dois textos do aluno G: o Quadro 8 apresenta o texto do diagnóstico e o Quadro 9, o resultado de todo o trabalho desenvolvido durante o ano letivo de 2024–2025 — um dos textos que integrou a exposição literária que realizamos.

À primeira vista, sobressai a diferença estrutural entre os dois textos. O texto do Quadro 8 apresenta uma composição dividida em duas partes: a primeira, em prosa, com três linhas; e a segunda, constituída por uma única linha.

Quanto ao texto do Quadro 9, observamos uma escrita em versos (estrutura habitual desse gênero), organizada em quatro estrofes. As rimas são emparelhadas na primeira (entre o primeiro e o segundo versos) e na segunda estrofe (entre o segundo e o terceiro versos); de forma geral, o texto é marcado pela presença de versos brancos.

Do ponto de vista da função, encontramos expressividade em ambos os textos. O texto do Quadro 8 tem como fonte de inspiração a poesia de Agostinho Neto, especialmente o poema “Caminho do Mato”. Seu conteúdo, na primeira parte, remete a essa poesia, embora não reproduza integralmente os versos: o aluno apenas retoma a ideia central e acrescenta suas próprias palavras — *casa, escola, igreja, praça e palavra*. Nenhuma dessas expressões aparece no texto de Neto, o que nos permite reconhecer a criatividade do aluno.

Já no texto do Quadro 9, notamos uma evolução em vários aspectos. As características de um texto poético tornam-se muito mais evidentes: há expressividade mais intensa, uso da figura de linguagem metáfora para reforçar o conteúdo emocional das ideias e musicalidade perceptível na sonoridade dos versos. O conteúdo é marcado por reflexões sobre a vida — o aluno conduz o leitor a pensar sobre o sentido da existência no presente e no futuro. Entre as contradições que propõe (“doçura ou amargura”, “boa ou má”, “tudo ou nada”, “minha ou tua”), ele afirma com segurança que a vida “é de Deus”.

Dessa forma, a conclusão é clara: os textos não deixam dúvidas quanto à evolução. O texto do Quadro 9 é produto de um processo que envolveu quatro fases — planejamento, escrita, revisão e reescrita. Não foi um texto elaborado em uma única versão, mas resultado de um percurso de aprendizagem mediado pelo professor, cuja intervenção valorizou a escrita do aluno, investigando o que ele pensa e como comprehende determinado gênero. A partir desse diagnóstico, foi possível estruturar atividades voltadas a preencher lacunas e a desenvolver conhecimentos prévios.

Portanto, diante do estudo realizado, podemos afirmar que é plenamente possível trabalhar a escrita em sala de aula, desenvolvendo e ensinando os alunos a escrever poesias.

Considerações finais

Ao concluirmos, destacamos, inicialmente, que a análise do corpus — isto é, dos textos produzidos antes da intervenção pedagógica — permite afirmar que os alunos compreendiam a poesia de diversas maneiras: como forma de declarar suas emoções ou sentimentos em relação ao próximo; como modo de exaltar a figura de Deus; como reprodução da poesia de Agostinho Neto (*Caminho do Mato*); ou ainda, em um grupo mais numeroso, como espaço de expressão livre, onde poderiam escrever o que desejasse.

Diante dessa constatação, deduzimos que já havia entre os alunos certo conhecimento e familiaridade com o gênero em questão (a poesia). Esse conhecimento provinha de diferentes experiências de contato com o gênero — na igreja, na escola ou em outros contextos socioculturais. Assim, identificamos um campo fértil para o trabalho pedagógico, partindo desses conhecimentos prévios e promovendo seu desenvolvimento.

Embora os programas de ensino recomendem o trabalho sistemático de leitura e escrita, a prática tem se mostrado contrária a essa orientação: a escrita de gêneros como a poesia é raramente abordada na escola, que tende a manter o foco na dissertação. O gênero é lido, mas sua produção não é explorada, e o aluno não recebe as condições necessárias para escrever. Como consequência, os estudantes concluem o ciclo com poucas habilidades na produção desse tipo de texto, justamente por não terem sido conduzidos nesse processo ao longo de sua formação.

Diante da realidade apresentada pelo diagnóstico, compreendemos que era necessário começar pela base. Assim, transformamos as aulas de redação em oficinas, com o objetivo de proporcionar um ambiente de aprendizagem prática e significativa, voltado para a produção poética. A intenção foi oferecer aos alunos outras possibilidades de escrita, para além dos textos predominantemente dissertativos. Entendemos que esse objetivo foi alcançado: os alunos foram expostos a um novo modo de produção textual, discutido e analisado com nosso acompanhamento, e observamos a ampliação de suas possibilidades de escrita poética. A comparação entre os textos produzidos antes e depois da intervenção revela mudanças expressivas, tanto na forma quanto na consciência do processo e no conteúdo.

Além disso, é importante destacar que este estudo entende o texto como um processo, e não como um produto acabado, escrito em uma única versão. Daí a relevância da reescrita textual — a última fase do processo —, que pode ser realizada quantas vezes forem necessárias, até que o texto alcance sua melhor forma.

Portanto, conforme demonstrado, consideramos imperioso que ensinemos nossos alunos a produzir textos, pois essa não é uma habilidade que se adquire de modo espontâneo. Escrever é uma prática que se aprende. O aluno não começará a escrever “do nada”: é preciso que tenha uma base, e cabe à escola oferecer as condições para isso. Espera-se que o estudante que conclui o Ensino Primário possua habilidades mínimas para a produção de gêneros textuais como a poesia e o conto — gêneros previstos nos manuais das 4^a, 5^a e 6^a classes. As aulas de redação devem, portanto, ser compreendidas como um espaço privilegiado e, por excelência, destinado ao ensino e ao aprimoramento dessas habilidades.

Referências bibliográficas

- ANTUNES, Irandé. *Lutar com palavras: coesão e coerência*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Tradução de Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- _____. *Estética da criação verbal*. Tradução de Maria Galvão Pereira. 2. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

- BUNZEN, Clécio dos Santos.; MENDONÇA, Márcia. *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.
- CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino; DA SILVA, Roberto. *Metodologia científica*. 6. ed. São Paulo: Pearson, 2007.
- ELIOT, T. S. *De poesia e poetas*. Tradução e prólogo de Ivan Junqueira. São Paulo: Brasiliense, 1991.
- ENES FILHO, Djalma Barboza. *Letramento literário na escola: a poesia na sala de aula*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2018.
- FAIRCHILD, Thomas Michael. *Licenciatura em Letras de Língua Portuguesa, modalidade a distância*. Belém – PA: Editora EditaEdi, 2013.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- GERALDI, João Wanderley (org.). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 2011.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.). *Métodos de pesquisa*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.
- KOCH, Ingodore Villaça. *O texto e a construção de sentido*. 7. ed. São Paulo: Contexto, 2003.
- LIMA, Agnaldo Batista de. *Poesia na escola: estratégias de letramento literário*. Cáceres: Editora UNEMAT, 2022.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Produção textual, análise dos gêneros e compreensão*. 3. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.
- MENEGASSI, Renilson José. A escrita como trabalho na sala de aula. In: LIMA, Denilson; GUIMARÃES, Ana Cláudia; MENEGASSI, Renilson José (orgs.). *A linguística aplicada no Brasil: rumos e passagens*. São Paulo: Pontes Editores, 2016. p. 207.
- MESQUITA, Helena. (org.). *Manual de Língua Portuguesa da 6ª Classe*. Luanda: Moderna, 2021.
- MOISÉS, Massaud. *Dicionário de termos literários*. São Paulo: Cultrix, 2013.
- PINHEIRO, Hélder. *Poesia na sala de aula*. Campina Grande: Bagagem, 2007.
- THIOLLENT, Michel. *Metodologia da pesquisa-ação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

Submetido em 30/06/2025
Aceito em 15/01/2026