



Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Faculdade de Formação de Professores

Isabela Soares Pereira

A poesia visual na formação de leitores

São Gonçalo

2020

Isabela Soares Pereira

A poesia visual na formação de leitores



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Orientadora: Prof.^a Dra. Iza Terezinha Gonçalves Quelhas

São Gonçalo

2020

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/CEHD

P436 Pereira, Isabela Soares.
A poesia visual na formação de leitores / Isabela Soares Pereira.
– 2020.
138f.: il.

Orientadora: Prof^a. Dra. Iza Terezinha Gonçalves Quelhas.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras - PROFLETRAS) –
Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação
de Professores.

1. Poesia visual brasileira – Teses. 2. Leitura – Teses. 3. Literatura
brasileira (Ensino fundamental) – Teses. I. Quelhas, Iza Terezinha
Gonçalves. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade
de Formação de Professores. III. Título.

CRB/7 - 4994

CDU 869.0(81)-1

Autorizo apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial
dissertação, desde que citada a fonte.

Assinatura

Data

Isabela Soares Pereira

A poesia visual na formação de leitores

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras, ao Programa de Mestrado Profissional em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Linguagens e Letramentos.

Aprovada em 4 de agosto de 2020.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dra. Iza Terezinha Gonçalves Quelhas (Orientadora)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof. Dr. Fernando Monteiro de Barros Júnior
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

Prof.^a Dra. Ana Crélia Dias
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Prof.^a Dra. Maria Isaura Rodrigues Pinto (Suplente)
Faculdade de Formação de Professores – UERJ

São Gonçalo
2020

DEDICATÓRIA

À minha professora orientadora Iza Quelhas, dedicada e atenciosa em todos os momentos.

Aos meus alunos, motivo e alegria da minha jornada acadêmica e profissional.

Aos meus afilhados Calvin, Catarina e Rodrigo, meus filhos do coração.

Ao meu marido Marcus André, suporte e incentivo em todas as horas.

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida e por me conceder saúde para concluir este trabalho.

À minha família e amigos que torceram por mim em todos os momentos.

Ao meu marido Marcus André que está sempre ao meu lado compreendendo e apoiando minhas escolhas.

À minha orientadora Iza Quelhas, pela atenção, cuidado e tempo disponibilizado em todas as etapas do projeto.

Aos professores da banca Fernando Monteiro de Barros Júnior e Ana Crélia Dias pelas contribuições valiosíssimas a este trabalho.

Aos professores do Mestrado Profissional em Letras, pela dedicação durante as aulas.

Aos amigos da turma 2018 do Mestrado Profissional em Letras, em especial: Renata Targino, Andréia Helena Mattos, Elaine Sampaio, Glauce Fonseca, Letícia Franco, Lina Beckmann e Luiza Klein.

À equipe de profissionais da E. M. Roberto Weguelin de Abreu, especialmente à professora de Artes Sônia Pazito Alves e aos diretores Robson Carvalho e Ingrid Gonçalves.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Educar é impregnar de sentido o que fazemos a cada instante.

Paulo Freire

RESUMO

PEREIRA, Isabela Soares. *A poesia visual na formação de leitores*. 2020. 138f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

O presente trabalho é uma proposta de intervenção pedagógica de ensino de literatura, mais especificamente, poesia visual, em uma turma de 7º ano do ensino fundamental em uma escola pública do município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Com o objetivo de observar a apropriação e o interesse dos textos pelos alunos, o conhecimento de outras artes, assim como desenvolver a produção individual e coletiva de textos autorais e críticos. A pesquisa qualitativa pretendeu investigar de que forma a poesia visual, através da metodologia da sequência didática, pode ampliar a capacidade de leitura do aluno e torná-lo sujeito autorizado a construir leituras e textos. O estudo visou aperfeiçoar a leitura e a produção individual e coletiva de poesia visual culminando com a pintura de um grande mural no espaço externo e limítrofe da escola. A partir da proposta de intervenção e de sua realização, constatou-se que é possível motivar a leitura de literatura em alunos do ensino fundamental, usando como ponto de partida a poesia visual. Por conta de suas marcas e singularidades, a poesia visual despertou a curiosidade de jovens alunos, em processo de formação, ampliando o interesse por poesia e pelo uso das linguagens. Essa apropriação do texto pelos alunos pode afetar suas vidas significativamente.

Palavras-chave: Ensino de literatura. Poesia Visual. Literatura na escola.

ABSTRACT

PEREIRA, Isabela Soares. *Visual poetry in readers formation*. 2020. 138f.
Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Faculdade de Formação de
Professores, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, São Gonçalo, 2020.

The present work is a proposal for a pedagogical intervention in the teaching of literature, more specifically, visual poetry, in a class of 7th grade of elementary school in a public school in the municipality of Duque de Caxias, state of Rio de Janeiro. In order to observe the appropriation and interest of the texts by the students, the knowledge of other arts, as well as the development of individual and collective production of authorial and critical texts. The qualitative research intended to investigate how visual poetry, through the methodology of the didactic sequence, can expand the student's reading capacity and make him an authorized subject to build readings and texts. The study aimed to improve reading and the individual and collective production of visual poetry, culminating in the painting of a large mural in the external area and border space of the school. From the intervention proposal and its realization, it was found that it is possible to motivate the reading of literature in elementary school students, using visual poetry as a starting point. Because of its marks and singularities, visual poetry aroused the curiosity of young students, in the process of formation, expanding their interest in poetry and the use of languages. This appropriation of the text by the students can significantly affect their lives.

Keywords: Literature teaching. Visual Poetry. Literature at school.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	“O ovo”, Símia de Rodes	38
Figura 2 -	“O ovo”, tradução de José Paulo Paes	39
Figura 3 -	Labyrintho Difficultoso, José de Assunção, 1738	40
Figura 4 -	Fonte Futura	41
Figura 5 -	Caligrama: poema chuva, Guillaume Apollinaire (1880)	42
Figura 6 -	“Pluvial Fluvial”, Augusto de Campos, 1954-1960	43
Figura 7 –	Ideograma	45
Figura 8 –	Mapa da Cidade de Duque de Caxias, Rio de Janeiro	53
Figura 9 –	Esquema da sequência didática	59
Figura 10 –	Visão ampla do mural sobre sentido figurado	65
Figura 11 –	Detalhe do mural sobre sentido figurado	66
Figura 12 –	Poesias propostas para leitura coletiva em voz alta	69
Figura 13 –	Leitura compartilhada de poesia	70
Figura 14 –	Contribuição dos alunos para leitura de poesia	72
Figura 15 –	Pesquisa sobre música feita em grupo	74
Figura 16 –	Paródia de música criada pelos alunos	75
Figura 17 –	Apresentação da paródia criada pelo grupo	76
Figura 18 –	Tirinha “Lili, a ex”, de Caco Galhardo	76
Figura 19 –	Produção de texto poético do aluno A1	77
Figura 20 –	Produção de texto poético do aluno A2	77
Figura 21 –	Produção do aluno A1, vencedora do concurso de produção textual	78
Figura 22 –	Produção do aluno A3, vencedora do concurso de produção	

textual	78
Figura 23 – Pesquisa sobre poesia visual	81
Figura 24 – Primeiras produções dos alunos – Caligramas	84
Figura 25 – Relato do aluno A4 sobre a produção de caligrama	85
Figura 26 – Relato do aluno A3 sobre a produção de caligrama	85
Figura 27 – Ilustração de trechos do vídeo “Cinco Poemas Concretos”	89
Figura 28 – Ilustração de trechos do vídeo “50 poemas digitais, visuais e multimídias de Paulo Aquarone (Sec. XX/XXI)”	90
Figura 29 – Ilustração do vídeo “O Pulsar”, de Augusto de Campos	91
Figura 30 – Ilustração do vídeo “Caligrama 5º”	92
Figura 31 – Alunos em aula ilustrada por vídeos do YouTube	92
Figura 32 – Confeção do mural pelos alunos	97
Figura 33 – Mural 1 produzido pelos alunos	98
Figura 34 – Mural 2 produzido pelos alunos	98
Figura 35 – Detalhe das produções expostas nos murais 1 e 2	99
Figura 36 – Organização da pintura do muro da escola	101
Figura 37 – Pintura do muro da escola pelos alunos	102
Figura 38 – Exposição de poesia visual pintada no muro da escola pelos alunos	103
Figura 39 – Detalhe da exposição dos alunos no muro da escola	104

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Sequência Didática	60
Tabela 2 – Participação oral dos alunos na análise dos vídeos sobre poesia visual	93
Tabela 3 – Respostas/comentários dos alunos sobre poesia visual	105

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNLD	Programa Nacional do Livro e do Material Didático
TDIC	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	14
1	LEITURA DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL	17
1.1	Literatura na sala de aula	17
1.2	Identificação da questão investigativa	21
2	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	24
2.1	Poesia, cidadania, democracia	24
2.2	A poesia nos documentos oficiais	26
2.3	O contexto da aprendizagem e do ensino da leitura literária na escola pública	29
2.4	Poesia concreta e poesia visual: diferenças e semelhanças	35
2.5	Reflexões sobre a prática	46
3	METODOLOGIA	51
3.1	A instituição escolar e os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem	51
3.2	Conhecendo os alunos	53
3.3	A proposta da pesquisa, a intervenção e a sequência didática	56
4	DESCRIÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DE RESULTADOS	62
4.1	O encontro com a poesia	62
4.2	A aventura de ler poesia visual na sala de aula	79
4.2.1	<u>Sequência didática: apresentação</u>	79
4.2.2	<u>Sequência didática: produção inicial</u>	83
4.2.3	<u>Sequência didática: módulo 1</u>	84
4.2.4	<u>Sequência didática: módulo 2</u>	86
4.2.5	<u>Sequência didática: módulo 3</u>	88
4.2.6	<u>Sequência didática: módulo 4</u>	93
4.2.7	<u>Sequência didática: produções finais</u>	94
	CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
	REFERÊNCIAS	113
	ANEXO A – Questionário: Leitura e escrita na vida cotidiana	118
	ANEXO B – Livro didático – página 79	119

ANEXO C - Livro didático – página 80	120
ANEXO D - Livro didático – página 81	121
ANEXO E – Interpretação de tirinha e produção de poesia	122
ANEXO F - Livro didático	123
ANEXO G - Livro didático	124
ANEXO H – Leitura e expressão oral sobre poema-imagem	125
ANEXO I – Produção de texto dos alunos A1 e A3	126
ANEXO J - Produção de texto dos alunos A5 e A6	127
ANEXO K - Produção de texto das alunas A7 e A8	128
ANEXO L - Produção de texto dos alunos A9, A10 e A11	129
ANEXO M - Produção de texto das alunas A12 e A13	130
ANEXO N - Produção de texto dos alunos A14 e A15	131
ANEXO O - Produção de texto das alunas A16 e A17	132
ANEXO P - Produção de texto das alunas A18 e A19	133
ANEXO Q – Produção de poesia visual das alunas A16 e A17	134
ANEXO R - Produção de poesia visual das alunas A20 e A21	135
ANEXO S - Produção de poesia visual dos alunos A1 e A3	136
ANEXO T - Produção de poesia visual das alunas A12 e A13	137
ANEXO U - Produção de poesia visual das alunas A7 e A8	138

INTRODUÇÃO

A literatura é apresentada aos alunos pelos professores de várias formas, com vários pretextos, objetivos e experiências. De todas as formas, o uso do texto literário tem a sua validade, porém a grandeza do estudo de literatura e de tudo que pode proporcionar ao aluno, como sujeito e cidadão livre, pertencente a um grupo social é o propósito do profissional de educação. As reflexões e as experiências dos alunos com a literatura na escola devem causar alguma modificação nesse sujeito que se reconhece como cidadão, e assim, parte da sociedade, como também um ser humano único, com identidade e autonomia respeitadas.

A poesia visual é o gênero escolhido para o enriquecimento deste trabalho de pesquisa em uma escola pública municipal na cidade de Duque de Caxias, Rio de Janeiro. Suas características singulares de atribuição de significado através da leitura não somente de palavras em uma frase, mas também da leitura das imagens são o ponto de partida para a escolha desse gênero considerado uma novidade para os alunos. Mesmo se observando a proximidade que eles frequentemente têm com textos multimodais, ou seja, textos híbridos, imagens estáticas ou em movimento, sons e vídeos.

Símbolo da revolução e da ruptura com a poesia em versos, muitas vezes definida como tradicional, a poesia visual é criada e recriada em momentos de transformação social e econômica aqui no Brasil e no mundo. Nesta pesquisa, foi apresentada pela primeira vez aos alunos do 7º ano do ensino fundamental, por considerarmos válida a hipótese de que exerce um convite à atenção desses jovens, que possibilita um envolvimento mais imediato com a leitura de literatura e uma chance de se apropriar do texto e da imagem a ponto de se tornar um aluno leitor.

Diante da situação precária, em termos de investimento do Estado e dos municípios, em que se encontra a escola pública, nos aspectos relacionados à infraestrutura, surge a necessidade de se buscar novas estratégias para que se garanta ao aluno o acesso à literatura, apesar da dificuldade de se conseguir, por exemplo, um acervo mais completo nas bibliotecas escolares.

Quanto à falta de motivação dos alunos no que se refere a se tornarem sujeitos leitores, muito embora sejam estudantes e daí se forme o paradoxo de que

sem leitura não há estudo, nós, profissionais da educação buscamos novas metodologias e desafios com o objetivo de modificar ou ultrapassar essa situação.

O presente trabalho inicia-se com a observação de certas dificuldades identificadas na sala de aula de turmas do ensino fundamental da rede pública de educação. A problemática do desinteresse dos alunos pela apropriação da leitura oferecida nas instituições escolares foi um dos motivos propulsores para a pesquisa que foi posta em prática durante o ano letivo de 2019, na rede municipal de ensino da cidade de Duque de Caxias.

O passo seguinte foi o de traçar o perfil dos alunos que participaram ativamente das atividades propostas. Todo sujeito encontra-se inserido em um grupo social com características específicas que definem quem é, o que quer, o que pretende e o que gosta ou não de ler, partindo das oportunidades de leitura a que são apresentados. Acredito que a contextualização e problematização das condições socioeconômicas dos participantes da pesquisa são necessárias para a análise dos resultados.

Para a organização do trabalho em sala de aula com os alunos, foi necessária a sistematização dos conteúdos ao longo do ano letivo de forma a se conseguir introduzir os temas das aulas com tranquilidade, contando com possíveis imprevistos relacionados principalmente ao tempo necessário para a conclusão de cada atividade e também com a inclusão de novas propostas de produção dos alunos. O trabalho com a poesia tradicional no primeiro semestre do ano letivo foi importante para a introdução do assunto poesia visual no segundo semestre.

Diante dessas considerações iniciais, a metodologia da sequência didática de Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004) foi a escolhida como princípio organizador das etapas de trabalho sobre poesia visual no segundo semestre de 2019. As etapas da sequência didática previram um total de 28 (vinte e oito) aulas ao longo desse período, contadas desde a apresentação da situação até a produção final, passando por quatro módulos de atividades. Porém, ao final, foram utilizadas 52 (cinquenta e duas) aulas visando cumprir o planejamento, e, ao mesmo tempo, aprimorá-lo, incluindo questões que surgiram em sala de aula, aperfeiçoando o andamento de todas as atividades realizadas pelos alunos.

A apreciação do texto, a fruição poética, o entendimento dos sentidos do texto multimodal e a percepção das estratégias comunicativas escolhidas para a compreensão da mensagem poética são a maior preocupação deste trabalho ao

longo de todas as etapas. É importante que o aluno entenda as escolhas dos autores ao criar suas poesias para que tenham o cuidado de fazer também suas escolhas para os sentidos que queiram dar a seus textos.

Essa experiência da poesia visual com alunos do 7º ano do ensino fundamental pretendeu expandir a apreciação ou a fruição da poesia, destacar o quanto a leitura e a produção de textos poéticos visuais podem fazer com que os alunos se apropriem da literatura como forma de expressão de seus sentimentos, de suas incertezas e preocupações cotidianas, observando na leitura um caminho para sua formação como cidadão consciente do seu papel na sociedade, assim como a sua formação como leitor sensível e atento às diferenças, pequenas ou não.

1. A LEITURA DE LITERATURA NO ENSINO FUNDAMENTAL

1.1 Literatura na sala de aula

A disciplina Literatura não está no currículo do ensino fundamental. Porém, a leitura de literatura é acrescentada ao cotidiano da sala de aula pelos professores de Língua Portuguesa, algumas vezes, sob o pretexto de estudo de gramática e usos da linguagem. Atitude válida por apresentar, mesmo que, em segundo plano, um texto literário aos alunos que irão, mais tarde, iniciar os estudos no ensino médio e se depararem com o estudo de Literatura propriamente dito. No entanto, na maioria dos casos, o estudo de literatura permanece marcado pela observação da cronologia dos estilos de época, com o texto literário à margem, não no centro de atenção da aula e da leitura, servindo de exemplo de forma fragmentada.

O contato com a linguagem literária com a finalidade de servir de exemplo para o estudo da gramática, por exemplo, tira o foco do olhar que contempla ou apreende as formas e o texto, além de diminuir a importância da estética durante a leitura e o trabalho com o texto literário e suas possibilidades de apreciação por parte do aluno, além de não dar a chance de o próprio se apropriar do texto e de seus significados, alguns surpreendentes, marcados pela sintonia entre os leitores e a poesia.

Há também o problema do extenso plano de curso que os professores têm o compromisso de cumprir ao longo do ano letivo, fundamentado em identificações metalinguísticas, sem que haja tempo para que os alunos leiam, releiam, reflitam e construam sentidos para os textos de forma a dar voz às subjetividades, à intuição e à sensibilidade, sem excluir momentos de compartilhamento dessas leituras tão enriquecedoras que iniciam processos duradouros de aprendizagem.

A leitura de literatura dificilmente, por várias razões que vão além das questões de acesso material, não é compartilhada em casa com a família ou num convívio com pessoas mais próximas no cotidiano, por muitos motivos: não há lugar, espaço nem tempo para a leitura em um ambiente, muitas vezes, conturbado pela luta diária por sobrevivência, empobrecido de beleza e de possibilidades para

identificar tal beleza, realidade difícil em que se encontra a maioria dos alunos de escola pública de comunidades.

Nós, professores, somos formados a partir de valores, muitos perduram, e acreditamos que a literatura é necessária ao ser humano na formação individual e coletiva, a partir do momento que

A ficção, a literatura fazem mais do que ampliarem as nossas perspectivas, ao mapearem a realidade, anunciando territórios inexplorados e desconhecidos; a ficção e a literatura nos permitem viver o que de outro modo talvez não fosse possível, ou seja, nos permitem ser outros (os personagens) e adquirir, ainda que momentaneamente, a perspectiva destes outros – para, adiante, termos uma chance de cumprir o primado categórico de todas as éticas, de tão difícil realização: ser o que se é (BERNARDO, 1999, p. 147).

O leitor de literatura amplia a experiência existencial no mundo através dos olhos de um personagem ou narrador, percebe realidades insuspeitadas. No caso da poesia visual, objeto e tema desta pesquisa, o leitor é convidado a experimentar outras perspectivas para apreender elementos, novas palavras, arranjos, combinações e usos do espaço em branco da página.

Apesar de encontrarmos tantas dificuldades, algumas mencionadas anteriormente, o foco no texto literário na sala de aula é imprescindível. Porém, os alunos, no ensino fundamental, não gostam de ler o que é proposto na escola, há várias razões para que isso aconteça. Os textos são muito longos (uma lauda já é suficientemente longa, de acordo com relatos dos alunos) e desinteressantes para eles, o vocabulário é considerado difícil, pouco usual, predomina uma artificialidade incompreensível, em geral, para os alunos que se perdem na leitura, não sabem retomar passagens importantes, identificar temas, entre outros motivos citados por eles próprios. No entanto, por observação pessoal, por conversas extraclasse, fora do contexto escolar, tais jovens podem ser atraídos por textos longos, até mesmo difíceis, mas atraentes o suficiente para serem lidos, principalmente se a indicação for a de um outro jovem, um colega ou amigo, que vivencie fase existencial semelhante; há identificação de questões que mobilizam a sensibilidade desses sujeitos em formação, na escola reduzidos, muitas vezes, a serem alunos que seguem o que é orientado no currículo. Desse modo, ocorreu a ideia de trabalhar com poesia visual, tirá-los do contexto mais conhecido e levá-los para um desafio que, em alguns momentos, ultrapassou hipóteses iniciais.

A leitura de poesia visual, incluindo-se a especificidade da poesia concreta, constata-se, desde o início: não é fácil, revela-se mais complexa do que as nossas expectativas iniciais. A falta de uma organização previsível ou conhecida, ou, ainda, alterações na sintaxe textual e as múltiplas formas de leitura são um desafio para o leitor e para os professores atentos ao processo de formação de leitor.

Este trabalho, desde o início, não visou alcançar qualquer facilitação da leitura, pois há uma percepção inicial de que a poesia visual é mera brincadeira ou jogo de palavras, mas sim investigar o processo e os meios para acessar uma real motivação da leitura através de um gênero novo para os alunos. A poesia visual retira o leitor da zona de conforto e traz à tona o sentimento de liberdade de leitura como produção, algo nem sempre alcançado ou pedido ao longo dos anos de formação escolar.

Luiz Antônio Marcuschi (2010) chama a atenção para o gênero textual, suas definições, sua característica mutante, ao longo do tempo. A poesia visual é um gênero que muito mais que apenas ter uma funcionalidade, apresenta qualidades dinâmicas e experimentais curiosas. Segundo Marcuschi,

Já se tornou trivial a ideia de que os gêneros textuais são fenômenos históricos, profundamente vinculados à vida cultural e social. [...] São entidades sociodiscursivas e formas de ação social incontornáveis em qualquer situação comunicativa. [...] os gêneros não são instrumentos estanques e enrijecedores da ação criativa. Caracterizam-se como eventos textuais altamente maleáveis, dinâmicos e plásticos. Surgem emparelhados a necessidades e atividades socioculturais, bem como na relação com inovações tecnológicas [...] (MARCUSCHI, 2010, p. 19).

A estratégia de atrair o aluno para a leitura de textos literários a partir de experiências com a poesia visual e concreta, parte da premissa de que o impacto da leitura desses textos pode produzir sentidos, não exclusivamente relacionados à produção escrita ou composição de textos escolares ou escolarizados. Citando Philadelpho Menezes (1998),

O papel do ensino da poesia deveria ser o de mostrar como o prazer é a resposta fundamental ao poema, o sinal de que ele foi realmente entendido e assimilado em sua essência. A resposta do riso, indicador de prazer, rompe com a ideia de que a poesia é o quarto escuro e silencioso da linguagem que o ensino da literatura parece nos mostrar (MENEZES, 1998, p. 9).

Esta pesquisa privilegia o estudo de literatura na sala de aula através do contato dos alunos com a poesia visual e a poesia concreta; dando-lhes tempo para a leitura, apreciação, reflexão e construção de sentidos. A poesia visual e concreta, que não é objeto de elogio entre os críticos literários, muito menos no ambiente escolar, foi a escolhida pelo impacto visual que requisita, uma pausa para olhar o poema com mais tempo, mais atenção, ao causar surpresa e quebrar paradigmas, como, por exemplo, o paradigma da composição poética em que um texto deve seguir uma forma definida em prosa ou em versos.

Uma característica essencial da poesia visual é o trabalho com o texto e a imagem, ao reforçar as afinidades com a contemporaneidade a partir da multimodalidade. Numa época em que a tecnologia é quase impositiva, em que a interação é pensada com as formas de acesso, uso e socialização, o aluno de hoje está sendo a todo momento bombardeado por informação, numa linguagem diversificada e abrangente. Desde o jornal impresso até as redes sociais, as informações circulam acionando texto e imagem no contexto de novas interações humanas. Atribuir sentidos, explorar os modos de ler são desafios constantes, enfrentados, muitas vezes, sem alarde. Refletir sobre o sentido da poesia visual amplia a capacidade do aluno de se entender cidadão de uma sociedade que se utiliza de uma modalidade de linguagem diversificada e complexa. Segundo Angela Paiva Dionísio (2011),

Os meios de comunicação de massa escritos e a literatura são dois espaços sociais de grande produtividade para a experimentação de arranjos visuais. Importante mencionar que ao conceber os gêneros textuais como multimodais, não estou atrelando os aspectos visuais meramente a fotografias, telas, pinturas, desenhos, caricaturas, por exemplo, mas também à própria disposição gráfica do texto no papel ou na tela do computador (DIONÍSIO, 2011, p. 141).

Ao propor esta pesquisa de caráter qualitativo, consideramos decisiva a necessidade de fazer com que os alunos da escola pública tenham a oportunidade de vivenciar um pouco de tudo o que a literatura pode proporcionar ao ser humano de forma mais intensa: experiência, reflexão e alegria. É necessário que o trabalho do professor seja principalmente o de explorar possibilidades de ensinar e de aprender, isto é: ocupar o lugar de um professor pesquisador.

Uma das leituras marcantes para este trabalho, Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008, p.42) destaca: “[...] é tarefa da pesquisa qualitativa da sala de aula construir e

aperfeiçoar teorias sobre a organização social e cognitiva da vida em sala de aula, que é o contexto por excelência para a aprendizagem dos educandos”.

O trabalho pedagógico tende a se tornar mais inspirador à medida em que o olhar do professor pesquisador se volta para o processo de aprendizagem dos alunos, trabalhando para que este processo tenha significado e a partir da leitura de mundo que a literatura nos proporciona, fazer parte do processo em que os alunos se tornam atores sociais na escola e na vida.

1.2 Identificação da questão investigativa

Esta pesquisa propôs uma experiência de ensino e aprendizagem com os alunos do ensino fundamental da Escola Municipal Roberto Weguelin de Abreu, localizada no distrito de Imbariê, em Duque de Caxias, Rio de Janeiro, a partir do contato com a poesia visual, da leitura e do conhecimento da poesia produzida no Brasil, principalmente a produzida em meados da década de 1950, com especial atenção ao movimento do Concretismo, ressaltadas suas especificidades (poesia visual não se confunde com o Concretismo), como destacaremos no decorrer desta dissertação.

O que impeliu a pesquisa é o desejo de ultrapassar dificuldades identificadas em salas de aula de ensino fundamental: a falta de interesse pela leitura e pela escrita, principalmente, pela leitura de textos literários indicados pela escola. Com base nessa observação e na experiência docente adquirida, assim como a observação do contexto no qual os discentes, sujeitos em aprendizado e com tanto a ensinar também, passei a observar e a registrar a importância da matéria visual, que está por todo o lado, promovendo uma interação constante com o cotidiano vivido por jovens leitores.

A poesia visual e os instrumentos que ela aciona estão presentes nos espaços público e privado, divulgada em propagandas, cartazes, jornais com sua diagramação, entre outros, passou a ser considerada uma importante ferramenta para o despertar do aluno para o interesse pela leitura. Jorge Bacelar (2001) assim define poesia visual,

A poesia visual resulta da intersecção entre a poesia e a experimentação visual. Sendo a tipografia um meio visual por excelência é, no entanto, pela subordinação à fonética silábica ou alfabética, que o seu uso se universaliza e impõe. [...] Percorrendo a história das imagens produzidas pelo homem, encontraremos quase sempre paralelamente escrita e imagem, sendo muitas vezes uma a outra (BACELAR, 2001, não paginado).

A proposta de intervenção, desenvolveu-se em torno de uma abordagem discursiva da poesia visual, considerando que é possível despertar, incentivar e promover o interesse de alunos do ensino fundamental para a leitura de textos literários, em verso ou em prosa, aperfeiçoar e ampliar a leitura e o entendimento de textos que possam fazer parte do cotidiano dos alunos, tornando-os sujeitos mais críticos e preparados para refletir sobre seu lugar na sociedade contemporânea.

Lucia Santaella (2012), expande o conceito de leitura ao defender a ideia de que as imagens podem ser lidas. “[...] podemos passar a chamar de leitor não apenas aquele que lê livros, mas também o que lê imagens” (SANTAELLA, 2012, p. 10). O que parece muito coerente ao considerarmos que as ruas, os filmes, a internet estão repletos de imagens cheias de significados e prontas para acrescentar às palavras mais expressão,

[...] não há porque manter uma visão purista da leitura restritiva à decifração de letras. Do mesmo modo que, desde o livro ilustrado e as enciclopédias, o código escrito foi historicamente se mesclando aos desenhos, esquemas, diagramas e fotos, o ato de ler foi igualmente expandindo seu escopo para outros tipos de linguagens. Nada mais natural, portanto, que o conceito de leitura acompanhe essa expansão (SANTAELLA, 2012, p. 11).

A partir da pesquisa, foram elaboradas atividades diversificadas que envolvessem os alunos na descoberta da poesia visual, do seu contexto de produção e da sua forma de circulação, numa tentativa de estabelecer uma primeira conexão entre texto e leitor através do conhecimento de formas de expressão. Dessa forma espera-se incentivar a aprendizagem da leitura e da compreensão de poemas visuais consagrados, a partir de leituras coletivas e expressivas, chamando a atenção do aluno-leitor para os vários sentidos que um texto visual pode promover. É possível, portanto, desenvolver o interesse pela pesquisa, leitura de literatura e a produção de poemas visuais, na compreensão das linguagens, das estruturas e dos significados que podem ser gerados pelos alunos.

Aproveitou-se também a oportunidade de se trabalhar com textos multimodais, já que os alunos do século XXI são continuamente requisitados para ler e ouvir a fala e os gestos em um vídeo, as histórias em quadrinhos, as propagandas, os *memes* nas redes sociais, entre outros. Nas palavras de Angela Paiva Dionísio (2011, p. 135-136), a “[...] noção de letramento como habilidade de ler e escrever não abrange todos os diferentes tipos de representação do conhecimento existentes em nossa sociedade”. Imagem e palavra cada vez mais integradas: a “[...] combinação de material visual com a escrita; vivemos, sem dúvida, numa sociedade cada vez mais visual” (DIONÍSIO, 2011, p. 138).

Nossa sociedade, marcada por desigualdades estruturais, sociais e históricas, cada vez mais atravessada pelos usos da tecnologia, em contraste com as condições de vida carente de recursos materiais e simbólicos, reivindica compreender e transitar em diferentes ambientes e espaços sociais.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

2.1 Poesia, cidadania, democracia

Antonio Candido (2017, p. 193) em seu ensaio *O direito à literatura* chama a atenção para o acesso mais justo, mais igualitário, de todos às diversas produções culturais. A democratização desse acesso aos bens culturais diminui o abismo social em que o país se encontra e abre caminhos para o desenvolvimento tanto pessoal quanto coletivo dos sujeitos.

Por isso é que nas nossas sociedades a literatura tem sido um instrumento poderoso de instrução e educação, entrando nos currículos, sendo proposta a cada um como equipamento intelectual e afetivo. Os valores que a sociedade preconiza, ou os que considera prejudiciais, estão presentes nas diversas manifestações da ficção, da poesia e da ação dramática (CANDIDO, 2017, p. 177).

Há, no entanto, um problema no que concerne à forma como se dá esse contato do aluno com a leitura, já que, apesar desse convívio do aluno com dezenas de textos ao longo do ano letivo, essas atividades não despertam o interesse do jovem pela mesma. Segundo Michèle Petit (2009, p. 60-61), “A verdadeira democratização da leitura é poder ter acesso, se desejarmos, à totalidade da experiência da leitura, em seus diferentes registros”.

Conforme foi dito, a leitura e interpretação de textos faz parte de um longo aprendizado, portanto, apesar de ter seu lugar no plano de curso anual, disputa, com os demais conteúdos, tempo e espaço na sala de aula. Então o que seria momento de prazer, fruição e despertar de inquietações, passa a ser atividade obrigatória voltada para a prestação de contas com o texto. Para tanto, basta se utilizar de atividades formadas por perguntas retiradas do texto, com respostas direcionadas e se finda aí a atividade de leitura.

Sylvia Bueno Terzi (1995, p. 103) chama essa estratégia de pareamento, na qual, “os alunos [...] tomam parte da pergunta como pista e, num processo de pareamento com o texto, localizam nesse trecho que, por conter pista, é uma provável resposta, sem buscar fazer sentido das perguntas e das respostas”. Tal

estratégia não é errada ou desprovida de sentido. Deve, na verdade, ser um dos exercícios pertencentes às atividades propostas com o intuito de levar o aluno a conhecer o vocabulário, a estrutura, o gênero textual, enfim, informações necessárias para um melhor entendimento por parte do aluno. Porém, não é ideal que se tenha um fim nela mesma.

Se a proposta for apenas essa, é evidente que não haverá experiência de leitura, mesmo que se considere o efetivo ato de ler. A leitura será feita de forma superficial e desconectada da realidade do leitor. Haverá informação para ser transformada em opinião, mas não haverá nada no texto que faça acontecer mudança em quem lê. Experiência, que segundo Jorge Larrosa (2018, p. 18) “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca.” O texto passa pelo aluno sem tocá-lo, sem deixar marcas, o aluno não experimenta a literatura, mas sim o acúmulo de informações catalogadas sobre o texto. Citando Larrosa (2018),

A experiência, a possibilidade de que algo nos aconteça ou nos toque, requer um gesto de interrupção, um gesto que é quase impossível nos tempos que correm: requer parar para pensar, parar para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar, e escutar mais devagar, parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos, falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2018, p. 25).

Através da experiência o sujeito-aprendiz se sente integrado a essa busca de conhecimento. Ser um profissional da educação significa tornar a aprendizagem algo interessante para um coletivo. Quando a arte é desmistificada em uma sala de aula para um grupo, ela deixa de se tornar pertencente a uma minoria privilegiada e passa a ser vista como algo que faz parte de todos. O educador deve disponibilizar a arte para o público. A literatura é a arte da palavra e para tanto deve ser tratada como tal. Os caminhos que perpassam os textos e seus significados devem ser desconstruídos e reconstruídos, como Ercília Ana Cazarin (2010) nos apresenta.

Em síntese, os sujeitos não estão fora da interpretação e, por conseguinte, da história. Importa, então, no processo de leitura, compreender como o sujeito-leitor, ao ler, desconstrói a estabilidade do texto e dos sentidos esperados pelo sujeito-autor – desconstrói para reconstruir, de acordo com os saberes próprios ao “lugar social”¹ em que está inscrito. É nesse

¹ Grifo do autor

processo, que intervém a ideologia e o inconsciente como constitutivos do dizer (CAZARIN, 2010, p. 309).

A oportunidade de ler e fazer sentido de acordo com suas experiências e leituras anteriores foge da dicotomia certo-errado nas interpretações de textos. Interpretar textos é dar sentido ao que se lê, com base num repertório de textos e de vivências, nas suas lembranças, nas suas relações com os outros no mundo, a partir do seu lugar na sociedade em que vive até conseguir enxergar além desse lugar.

Outro ponto importante de todo o processo da pesquisa é o papel de mediador e articulador que o professor deve articular durante os processos de leitura. É preciso que o aluno exerça em liberdade a sua criatividade, para que ele possa se expressar sem maiores dificuldades, considerando a autonomia e a experiência desse sujeito. Citando Paulo Freire (2018),

O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros. [...] O professor que desrespeita a curiosidade do educando, o seu gosto estético, a sua inquietude, a sua linguagem [...] transgride os princípios fundamentalmente éticos de nossa existência (FREIRE, 2018, p. 58-59).

As mudanças sociais impulsionam novas formas, mesmo que lentamente, de conceber o ensino e as propostas pedagógicas. Novos desafios surgem para a escola e para aqueles dispostos a mudar a prática educativa de forma que garanta a autonomia e a integridade dos alunos durante as tarefas em sala de aula. A promoção de atividades diversificadas com poesia visual é uma estratégia de motivação dos alunos para garantir bons resultados no desenvolvimento da leitura e da escrita.

2.2 A poesia nos documentos oficiais

A BNCC - Base Nacional Comum Curricular, vigente a partir de 2020, busca a atualização de outros documentos curriculares produzidos nas últimas décadas, como os PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais, criados em 1998, de forma a remodelar o currículo do componente Língua Portuguesa a partir de novas práticas

discursivas que se desenvolveram desde o surgimento de novas TDIC - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. A BNCC considera,

Os conhecimentos sobre os gêneros, sobre os textos, sobre a língua, sobre a norma-padrão, sobre as diferentes linguagens (semioses) devem ser mobilizados em favor do desenvolvimento das capacidades de leitura, produção e tratamento das linguagens, que, por sua vez, devem estar a serviço da ampliação das possibilidades de participação em práticas de diferentes esferas/campos de atividades humanas (BRASIL, 2018, p. 67).

O presente trabalho de pesquisa e sua proposta de leitura, apropriação e produção de textos do gênero poesia visual pelos alunos do ensino fundamental de uma escola pública proporciona experiência literária que contribui com a expansão da experiência cultural dos alunos a partir de seus conhecimentos prévios,

Ao componente Língua Portuguesa cabe, então, proporcionar aos estudantes experiências que contribuam para a ampliação dos letramentos, de forma a possibilitar a participação significativa e crítica nas diversas práticas sociais permeadas/constituídas pela oralidade, pela escrita e por outras linguagens (BRASIL, 2018, p. 67-68).

Dentre as competências específicas de Língua Portuguesa para o ensino fundamental que constam na BNCC, este trabalho se destaca na 9ª competência citada a seguir,

9. Envolver-se em práticas de leitura literária que possibilitem o desenvolvimento do senso estético para fruição, valorizando a literatura e outras manifestações artístico-culturais como formas de acesso às dimensões lúdicas, de imaginário e encantamento, reconhecendo o potencial transformador e humanizador da experiência com a literatura (BRASIL, 2018, p. 87).

A poesia visual é mencionada na BNCC, dentro de um conjunto de conteúdos de Língua Portuguesa, voltados para alunos do 6º e 7º ano do ensino fundamental, no campo artístico-literário das práticas de linguagem (leitura e produção textual). Com o objetivo da construção da textualidade e da relação entre textos, a poesia sobressai por conta dos efeitos de significado produzidos pela diversidade de formas de se escrever e pela grandeza dos sentidos, a partir de processos metafóricos presentes na linguagem poética.

Para a formação de um aluno leitor, de acordo com a BNCC, espera-se que o desenvolvimento das habilidades abaixo relacionadas à leitura no campo artístico-literário sejam alcançadas,

(EF67LP28)² Ler, de forma autônoma, e compreender – selecionando procedimentos e estratégias de leitura adequados a diferentes objetivos e levando em conta características dos gêneros e suportes – [...] poemas de forma livre e fixa (como sonetos e cordéis), vídeo-poemas, poemas visuais, dentre outros, expressando avaliação sobre o texto lido e estabelecendo preferências por gêneros, temas, autores (BRASIL, 2018, p. 169).

Assim como as habilidades relacionadas à produção textual do campo artístico-literário abaixo descritas,

(EF67LP31) Criar poemas compostos por versos livres e de forma fixa (como quadras e sonetos), utilizando recursos visuais, semânticos e sonoros, tais como cadências, ritmos e rimas, e poemas visuais e vídeo-poemas, explorando as relações entre imagem e texto verbal, a distribuição da mancha gráfica (poema visual) e outros recursos visuais e sonoros (BRASIL, 2018, p. 171).

Além das orientações dos documentos relativos ao segmento, é importante ressaltar a relevância do livro didático como ferramenta para o trabalho com textos pelo professor de escola pública, e percebê-lo como instrumento considerável durante o trabalho com os alunos por conta da facilidade de se apresentar, nesse caso, textos bem diagramados e de fácil leitura por conta da qualidade da impressão. Parte-se da premissa que os textos escolhidos pelo autor do livro didático são pertinentes ao processo de ensino/aprendizagem. O que não se pode esquecer é que, segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), o livro didático é apenas uma das fontes de conhecimento e informação que deve ser utilizada pelo professor. Tem o seu valor, todavia não deve ser visto como principal motivador das aulas de Língua Portuguesa.

Dentre os diferentes recursos, o livro didático é um dos materiais de mais forte influência na prática de ensino brasileira. É preciso que os professores estejam atentos à qualidade, à coerência e a eventuais restrições que apresentem em relação aos objetivos educacionais propostos. Além disso, é importante considerar que o livro didático não deve ser o único material a ser utilizado, pois a variedade de fontes de informação é que contribuirá para o aluno ter uma visão ampla do conhecimento (BRASIL, 1998, p. 96).

² Código da Base Nacional Comum Curricular, sendo EF (ensino fundamental); 67 (6º e 7º anos de escolaridade); LP (Língua Portuguesa) e 28/31 (posição da habilidade na numeração sequencial).

O Departamento do Ensino Básico da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias iniciou no ano de 2019 as discussões sobre a construção de uma Base Curricular da Prefeitura Municipal de Duque de Caxias que até então é inexistente. Uma comissão formada por profissionais da educação interessados nos estudos sobre currículo escolar iniciou uma série de encontros para estudar textos de teóricos representativos na área junto com representantes das escolas (professores regentes de turma e coordenadores). A E. M. Roberto Weguelin de Abreu propõe que os docentes organizem seus planos de curso a partir de reuniões de planejamento com a equipe de professores que geralmente distribui os assuntos de acordo com os conteúdos oferecidos pelo livro didático escolhido no Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

2.3 O contexto da aprendizagem e do ensino da leitura literária na escola pública

Senso comum entre os professores: o aluno, ao final do ensino fundamental, no século XXI não se forma como leitor. É perceptível um desinteresse pelo texto literário ou por qualquer texto que circule no ambiente escolar e fora dele. Esse discente, muitas vezes, não se vê pertencente ao ambiente da escola, nem participa com interesse das aulas de leitura e produção textual, sua formação incompleta ou insuficiente não se liberta dos limites impostos pelos estudos curriculares e por um contexto, em grande parte, destituído de meios mais igualitários de acesso à arte, à literatura, em sentido amplo e contemporâneo. Desconhece, por sua maturidade insuficiente, em fase de desenvolvimento, pela falta de condições materiais de acesso, o poder da Arte. Esta, que pode fazer transbordar a produção de diferenças e de transformações nos ambientes das instituições, apresenta-se recortada, aprisionada e silenciada, muitas vezes, inexistente para grande parte da população periférica, composta em parte por esses jovens.

Os alunos de escola pública (estamos cientes de que não apenas alunos das escolas públicas, justifica-se nosso comentário para enfatizar nosso foco de interesse e atuação) não adquirem suficiente experiência com a escrita e a leitura de textos literários em outros locais que não a escola. Pertencem, como relaciona

Marta Kohl de Oliveira (1995, p. 147), a grupos culturais “pouco letrados”. Tal constatação configura-se incoerente, pois estamos nos referindo a jovens que se encontram na escola, que fazem parte de um contexto urbano, nele atuando e vivendo suas experiências iniciais de juventude. No entanto, como tentaremos focalizar, a instituição escolar não basta se não dialogar com uma rede social complexa e multifacetada, na qual todos estamos inseridos, não apenas os jovens em formação.

A concepção de letramento, portanto, é ampla, “[...] abrangendo as variedades terminológicas como letramento científico, novo letramento, letramento visual, letramento midiático etc.” (DIONISIO, 2011, p. 137). Desse modo, a amplitude do que significa uma pessoa letrada ultrapassa os limites do conhecimento que é produzido e circula nas escolas, requisita da pessoa a capacidade de “[...] atribuir sentidos a mensagens oriundas de múltiplas fontes de linguagem, bem como ser capaz de produzir mensagens, incorporando múltiplas fontes de linguagem.” (DIONISIO, 2011, p. 138). Citando também Angela B. Kleiman (1995),

Os estudos sobre o letramento no Brasil estão numa etapa ao mesmo tempo incipiente e extremamente vigorosa, configurando-se hoje como uma das vertentes de pesquisa que melhor concretiza a união do interesse teórico, a busca de descrições e explicações sobre um fenômeno, com o interesse social, ou aplicado, a formulação de perguntas cuja resposta possa promover a transformação de uma realidade tão preocupante, como a crescente marginalização de grupos sociais que não conhecem a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 15).

Para uma mudança completa da natureza dessa situação, nada melhor do que a escola oferecer meios que possibilitem mudanças necessárias e urgentes do quadro social em que se encontram esses sujeitos. Essa mudança começa na leitura e na escrita de textos literários que possam trazer aos alunos a experiência do novo em suas vidas. Segundo Jorge Larrosa (2017),

Na leitura e na escrita, o eu não deixa de se fazer, de se desfazer e de se refazer. [...] Somente o combate das palavras ainda não ditas contra as palavras já ditas permite a ruptura do horizonte dado, permite que o sujeito se invente de outra maneira, que o eu seja outro. A fidelidade às palavras é a fidelidade a isso que arranca o eu de si mesmo, a isso que permite estabelecer uma nova relação entre o eu com si mesmo e o eu com o outro. [...] Só assim se pode escapar, ainda que provisoriamente, à captura social da subjetividade, a essa captura que funciona nos obrigando a ler-nos e

escrevermo-nos de uma maneira fixa, com um padrão estável (LARROSA, 2017, p. 55).

As palavras de Larrosa apontam o risco da captura social da subjetividade, que nos obrigaria a *ler-nos e a escrevermo-nos* a partir de um padrão estável ou fixo. A fuga a essa captura pode decorrer da aprendizagem da leitura e da escrita, calcada nessa fidelidade às palavras que permite que o sujeito-aluno se conheça e se (re)invente.

Vivemos em uma sociedade complexa, conforme Marta Kohl Oliveira (1995, p. 147) resume: “urbanas, escolarizadas, industrializadas, burocráticas, marcadas pelo conhecimento científico e tecnológico e pela forte presença dos meios de comunicação de massa”, que valoriza práticas que dependem do domínio da leitura e da escrita como competência e capacidade necessária para inserção de sujeitos no mercado de trabalho e na busca pela qualidade de vida.

No caso da escola pública, há o agravante da falta de acesso à leitura em meio eletrônico, através do ingresso no mundo da internet, por conta da precariedade material de equipamentos e de dificuldades financeiras de se conseguir redes móveis ou fixas para o trânsito de dados. Um número expressivo de alunos não possui *smartphone*. Durante observações ao longo dessa pesquisa em sala de aula, praticamente um terço da turma não possui o aparelho. Outra dificuldade percebida foi a manutenção do aparelho em casa, pelo risco de assaltos no caminho casa-escola. Portanto o uso de novas tecnologias como estratégia para o interesse pela leitura virtual, como propõe Cyntia Agra de Brito Neves (2010), não caberia nesta situação em que o público é desprovido de condição econômica e social de acesso aos meios informatizados de leitura e escrita em casa e com pouco contato na escola,

Tal estratégia pode obter maior sucesso em instituições de ensino privado, onde os alunos têm, via de regra, um poder aquisitivo maior; portanto, o computador lhes é mais acessível do que a escola pública, que abriga alunos com menor poder aquisitivo, o que dificulta o acesso destes ao computador – nem sempre disponível na escola ou na residência (NEVES, 2010, p. 135).

Dessa forma, as atividades propostas foram enriquecidas com estratégias motivadoras da colaboração e cooperação entre os alunos e a professora pesquisadora em sala de aula, no intuito de se conseguir experiências importantes e

envolventes sem a necessidade do uso de tecnologias inacessíveis no momento. A falta de computador e *smartphone* não foi empecilho para bons momentos de leitura e produção de conhecimento pelos alunos. Pelo contrário, estimulou o compartilhamento de informações e leituras entre os alunos que possuíam essa tecnologia com os alunos desprovidos desses equipamentos.

A literatura pode ser um dos mais significativos instrumentos de enriquecimento individual e coletivo, em sala de aula ou outros espaços, atuando de modo intenso no movimento constante de transformação social. Pode favorecer a superação dos limites que a vida cotidiana impõe ao ser humano. Pode ser caminho para a real reflexão sobre o coletivo, ou seja, sobre as práticas sociais complexas. Para tanto, há de se valorizar as experiências trazidas pela comunidade escolar e ampliar as competências de leitura e escrita tão valorizadas pela sociedade atual. Assim como também, pode ser instrumento de transformação da realidade crescente de marginalização de grupos sociais de letramentos diferenciados. A experiência de leitura de literatura abre caminhos para a observação de outras realidades que não a do aluno de periferia, aguçando a curiosidade por mundos desconhecidos até então.

Octavio Paz (1982, p. 309), no epílogo da sua obra *O arco e a lira*, lança o seguinte questionamento: “será uma quimera pensar numa sociedade que reconcilie o poema e o ato, que seja palavra viva e palavra vivida, criação da comunidade e comunidade criadora?” O poema traduz os sentimentos, emoções do homem e faz parte da sua essência diante da necessidade que o ser humano tem de se encontrar e de se entender como ser social e único. O cotidiano de impossibilidades vivido pelos alunos de escolas públicas dificulta a vivência da leitura e da criação poética como forma de se encontrar, de se conhecer e conhecer o mundo em que vive em sua totalidade. Octavio Paz continua,

Uma sociedade sem poesia careceria de linguagem: todos diriam a mesma coisa ou ninguém falaria, sociedade transumana em que todos seriam um ou cada um seria um todo auto-suficiente. Uma poesia sem sociedade seria um poema sem autor, sem leitor e, a rigor, sem palavras. Condenados a uma perpétua conjunção que se resolve em instantânea discórdia, os dois termos buscam uma conversão mútua: poetizar a vida social, socializar a palavra poética. transformação da sociedade em comunidade criadora, em poema vivo; e do poema em vida social, em imagem encarnada (PAZ, 1982, p. 310).

A linguagem poética reivindica os sentimentos da sociedade e representa liberdade de criação. A experiência de produzir textos poéticos pelos alunos em

atividades coletivas desenvolvidas em sala de aula é um exercício de liberdade, de conhecimento e de solidariedade.

Na tentativa de mudança desse quadro social que prejudica os que já se encontram em condição desfavorecida, a escola pública e seus docentes empenhados em promover mudanças eficazes buscam oferecer um maior contato do aluno com a leitura e as práticas de leitura. Desde a aquisição de livros para a biblioteca até a preocupação com o currículo, no qual as atividades de leitura e interpretação de textos são destacadas dos demais conteúdos sugeridos para o ensino de Língua Portuguesa.

No entanto, no cenário da escola pública, estadual ou municipal, sabe-se que essa realidade é muitas vezes mais adversa do que se supõe, destacando, no caso específico deste trabalho, a qualidade do envolvimento humano – equipe de direção da escola, professores, funcionários e alunos – e da infraestrutura escolar na qual esta pesquisa foi realizada. Cada vez mais se afirma como verdade o quanto o trabalho docente nas escolas depende, direta ou indiretamente, do meio social no qual se insere a instituição escolar. Não se trata de um trabalho individual e isolado, é um trabalho que depende da produção coletiva tanto em termos culturais quanto em termos de produção de conhecimento. Essa interrelação – indivíduo e sociedade ou grupo social – manifesta-se com vigor, no cotidiano das escolas e instituições que formam sujeitos no tempo do agora.

Trata-se, portanto, de trabalhar com a concepção de letramentos (DIONÍSIO, 2011, p. 139), assumindo-se que a singularidade pode aflorar em espaços nos quais a diferença é possível, muitas vezes, desejada não apenas por uma pessoa, mas por um grupo ou uma comunidade. Nas palavras de Dionísio, a “multimodalidade é um traço constitutivo do discurso oral e escrito” (2011, p. 139), requisitando novos modos de ler um texto, pois tais modos de ler são reelaborados continuamente.

A habilidade mais trabalhada ao longo da pesquisa foi a inferência, muito importante para formar leitores. A inferência é um processo de raciocínio que se utiliza dos mecanismos textuais que estão em evidência para produzir, a partir do texto, uma informação ou sentidos implícitos. É uma forma de compreender o sentido utilizando-se das informações presentes no texto, do contexto e do momento da produção. Segundo Regina L. Péret Dell’Isola (2014),

Na leitura de um texto, o resultado da compreensão depende da qualidade das inferências geradas. Os textos possuem informações explícitas e implícitas; existem sempre lacunas a serem preenchidas. O leitor infere ao associar as informações explícitas aos seus conhecimentos prévios e, a partir daí, gera sentido para o que está, de algum modo, informado pelo texto ou através dele. A informação fornecida direta ou indiretamente é uma pista que ativa uma operação de construção de sentido. Portanto, ao contrário do que muitos acreditam, a inferência não está no texto, mas na leitura, e vai sendo construída à medida que leitores vão interagindo com a escrita (DELL'ISOLA, 2014, não paginado).

No tocante às atividades de leitura, houve a preocupação de identificar o processo de perceber as inferências que os alunos fazem diante dos textos poéticos visuais, a partir do seu conhecimento de mundo e a sua capacidade de entendimento. De uma forma geral, a atribuição de sentido à poesia visual dependeu tanto das informações explícitas dos textos quanto do sentido que o aluno leitor conseguia dar a partir da sua experiência de vida.

A orientação do professor durante a leitura das poesias visuais se deu por conta de algumas vezes ser necessária certa antecipação de informações com o objetivo de o aluno alcançar uma compreensão mais adequada do que leu. Segundo Ingedore Koch (2005, p. 17), “o sentido de um texto é [...] construído na interação texto-sujeitos (ou texto-co-enunciadores) e não algo que preexista a essa interação”. As inferências ocorrem no leitor no momento da leitura, isto é, no processo de produção de sentidos.

Com base na problemática que identificamos durante as aulas, que se relacionam principalmente à falta de familiaridade com protocolos e rotinas de leitura, é importante perceber que o imaginário do aluno pode ser diferente se comparado ao de crianças na mesma faixa etária que têm mais contato e experiências com leitura, atividades educativas e culturais. Citando Sandra Regina Tornquist (2007),

O imaginário, tal como o contexto sociocultural, não pode ser ignorado para a compreensão do que seja e de como se forma a inferência a partir da leitura, já que constitui, como já citado, “o grande denominador fundamental onde se vêm encontrar todas as criações do pensamento humano” (DURAND, 2002, p. 18). Ora, se a inferência é criada na mente do leitor no momento da leitura, então também ela é fruto do imaginário (TORNQUIST, 2007, p. 262-263).

Ainda citando Tornquist (2007), o presente trabalho pretendeu fazer o caminho contrário de construção de inferências e ampliação do imaginário a partir do contato com o texto, da leitura e da apropriação da poesia visual:

Da mesma forma, também a leitura tem seu papel na formação do imaginário, na medida em que permite a formação de novas imagens que irão compô-lo e enriquecê-lo, permitindo ao leitor ultrapassar as barreiras impostas pelas condições sociais ou culturais. Para isso, porém, é necessário que a leitura e a compreensão sejam entendidas como “processos ativos, criativos e reconstrutivos. Envolvem uma atividade tanto decodificadora como criadora, em que se vai de uma sugestão textual a universos construídos com bases nas experiências e vivências socioculturalmente determinadas” (DELL’ISOLA, 2001, p. 11. *Apud* TORNQUIST, 2007, p. 263).

A prática da leitura de literatura em sala de aula durante essa pesquisa visou proporcionar aos alunos a experiência da construção estética, da criação de outros espaços de produção individual e coletiva de poesia. Ao longo das atividades de produção textual, os alunos tiveram a oportunidade de experimentar a autonomia de serem autores de seus próprios textos, a partir das leituras que fizeram de autores de poesia visual reconhecidos mundialmente. As inferências feitas durante a leitura resultam do processo de resignificação dos textos lidos pelos alunos, e, a partir desse processo, o aluno pôde ampliar o imaginário e a capacidade de abstração do mundo real que para muitos ali é um indicador de desigualdade social.

2.4 Poesia concreta e poesia visual: diferenças e semelhanças

Poesia Concreta pode ser definida como uma ramificação da poesia visual, segundo Philadelpho Menezes (1998, p. 15), sendo o primeiro um movimento literário brasileiro a usar recursos visuais e a fazer deles a “pedra de toque de sua poética”. A poesia concreta refere-se a um fenômeno poético do século XX, que se utiliza de elementos gráficos, além das palavras, para a produção de poesia. Segundo Menezes (1998, p. 14),

Há formas visuais de poesia desde a Grécia Antiga, outras tantas na Idade Média, no Renascimento, no Barroco e no final do século XIX. Poemas em forma visual já existiam há muito na China, no Japão e na Arábia. Mas o termo “poesia visual” é mais específico: refere-se a um fenômeno poético do

século XX, em que o cruzamento das linguagens é decorrência direta do panorama visual das grandes cidades e dos meios de comunicação de massa. [...] toda espécie de poesia ou texto que utilize elementos gráficos para se somar às palavras, em qualquer época da história e em qualquer lugar, já “poesia concreta” é um estilo de poesia visual que nasce num dado período histórico, com características bem definidas (MENEZES, 1998, p. 14).

Segundo o autor (1998, p.7), a poesia concreta mira espaços sociais nos quais a poesia convencional ou tradicional não alcança. Por sua identificação, aparentemente mais próxima aos interesses de jovens leitores, e por se utilizar de variadas linguagens como a tipografia, o desenho, as artes gráficas, a fotografia, o cinema e a publicidade.

Ao estudar a poesia concreta, percebe-se a importância do reconhecimento de elementos da poesia visual, desde a Antiguidade, convivendo o antigo, o moderno e o contemporâneo na produção da leitura e de produção de texto. Na sala de aula, os trabalhos desenvolvidos estendem-se para fora dela, não se limitam à função e ao espaço escolar, mas sim apontam a necessidade de se formar sujeitos leitores para o mundo, este cada vez mais amplo e diversificado, o que pode ser problemático, muitas vezes. Segundo Henrique Piccinato Xavier (2002),

A poesia visual aparece em fases de profundas transições históricas, na fronteira entre épocas, quando intensas alterações econômicas, técnicas e sociais estão ocorrendo. Nessas fases de complexa e complicada organização, a estrutura linguístico-semântica se encontra desgastada e saturada, incapaz de acompanhar o turbilhão das mudanças. Neste momento, surge a poesia visual como uma ferramenta nas mãos do artista que se debruça sobre linguagem em uma tentativa de renová-la e reestruturá-la eticamente (XAVIER, 2002, p.164).

No Brasil, quando do surgimento da poesia concreta, mudanças importantes da ordem do desenvolvimento econômico e da democratização política aconteciam durante o governo de Juscelino Kubitschek (1956-1960). O lema “Cinquenta anos em cinco” trazia aos brasileiros uma sensação de otimismo. Os planos de modernização do país resultariam principalmente em crescimento industrial e na construção de uma nova capital: Brasília. A melhoria na renda dos trabalhadores visava aumentar o consumo de produtos e bens duráveis como carros e televisores, uma das premissas do Fordismo³, iniciado nos Estados Unidos da América.

³ Fordismo é o nome de um sistema de produção e consumo em massa criado por Henry Ford, industrial norte-americano que implementou as bases para a concepção de que melhores salários nas fábricas e indústrias tornaria os operários aptos a consumir o que produziam nas linhas de

A poesia concreta brasileira, nascida nos anos 1950, a partir de um cenário de modernização do país, foi um projeto concebido para o público mundial. O lançamento oficial ocorreu em 1956, com a Exposição Nacional de Arte Concreta, realizada no Museu de Arte Moderna de São Paulo. Mas desde 1952, quando os poetas Augusto de Campos, Haroldo de Campos e Décio Pignatari lançaram a revista *Noigrandes*, já refletiam e praticavam poesia concreta.

Conforme Ítalo Moriconi (2002, p. 110), Haroldo de Campos, Augusto de Campos e Décio Pignatari “saíram de uma estética da literatura para uma estética da comunicação”. Com a proposta da poesia multimídia no Brasil “o poema videoclipe, o poema holográfico, o poema sonorizado em CD ou digitalizado em CD-ROM” (MORICONI, 2002, p.110) surgiram de encontro com a poesia retórica tradicional para ocupar os espaços públicos: “o fundamento do poema concreto está no cartaz, no outdoor, no dazibao (jornal mural afixado na rua). O poema torna-se objeto de contemplação visual instantânea.” (MORICONI, 2002, p. 113).

O branco da página passa a ser pensado pelo poeta como pausa programada, como silêncio incorporado à rítmica do poema. A referência clássica para esse tipo de trabalho em toda poesia ocidental moderna foi *Um lance de dados (Un coup de dés)*, do francês Mallarmé, publicado em 1897, um livro que inclusive revoluciona os limites entre prosa e poesia. É um poema que se utiliza da especialização gráfica para criar uma duração por intervalos. O grupo concreto de São Paulo considerava-se discípulo direto desse Mallarmé experimental (MORICONI, 2002, p. 115).

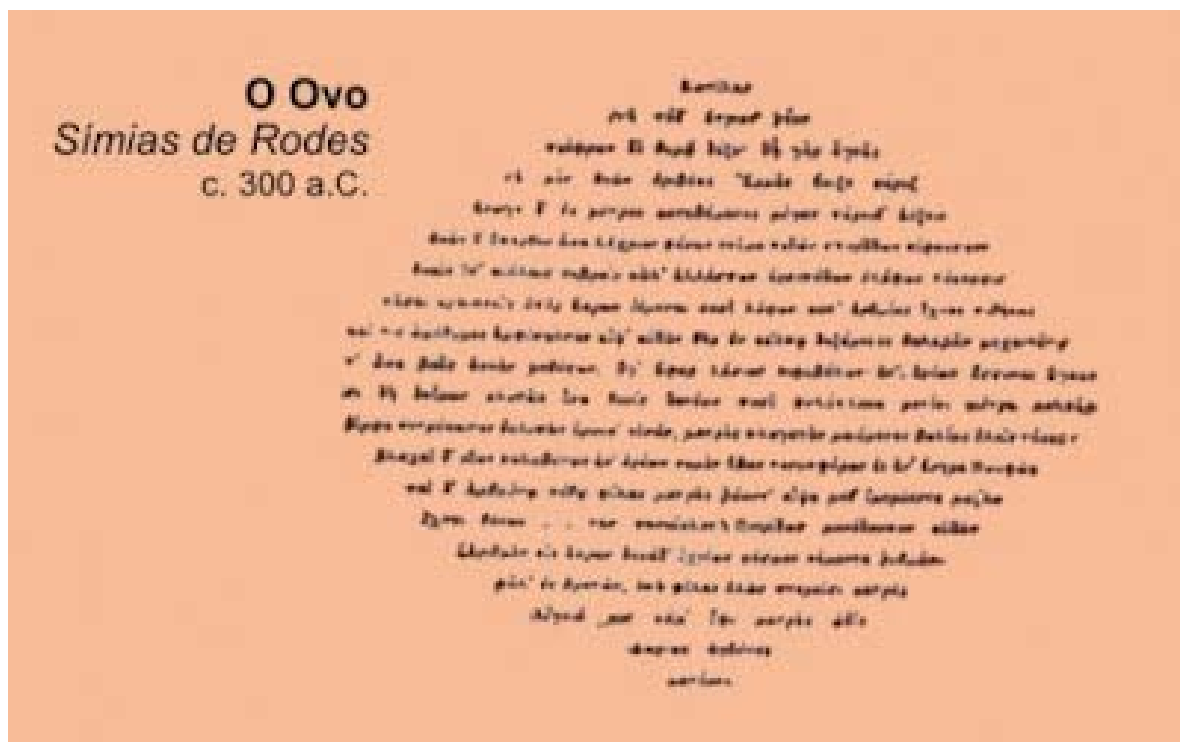
O poema existiu primeiramente para ser cantado, portanto compreendido pela escuta (a audição) e não necessariamente apenas pelo olho (a visão). Sua forma base escrita em versos e estrofes é extremamente significativa para aquele que o canta. Ao ser escrito e lido, a forma estrutural do poema na página passa a ter novos significados para aquele que escreve /lê.

Um dos primeiros poemas visuais na história da poesia visual, “O ovo” (Figura 1), foi composto três séculos antes de Cristo por Símiias de Rodes, trata-se de um poema figurado alexandrino, como seria mais adiante denominado, também foi criado em uma época de mudanças. José Paulo Paes (1994), retrata o momento da criação desse poema e chama a atenção para um paradoxo.

[...]na época alexandrina, os urbanistas planejavam novas e vastas cidades, os arquitetos construíam templos e palácios imponentes, os pintores e escultores se voltaram para figuras e temas monumentais, enquanto os poetas se compraziam na composição de obras o mais das vezes breves, lavradas com finura de miniaturistas, onde se patenteava seu gosto pela experimentação formal, pelas palavras arcaicas, pelas alusões eruditas, pelos dialetos literários, pelos metros intrincados e variados. Gosto que ficou conhecido da posteridade como tipicamente "alexandrino", tomando então o adjetivo um sentido pejorativo, de algo artificial, rebuscado e, sobretudo, decadente. O refinamento da poesia alexandrina iria culminar na "technopaegnia", que quer dizer "jogo, brincadeira ou diversão de arte"⁴. Era a técnica de compor, usando versos de comprimentos desiguais, poemas cuja configuração na página imitasse o contorno do objeto neles tematizado (PAES, 1994, não paginado).

Na tradução de José Paulo Paes (Figura 2), entende-se que o poema trata do nascimento de um pássaro rouxinol, metáfora da criação de um poema, por aliar a beleza do pássaro à beleza do canto, da voz e a forma da leitura, indo e vindo nos versos de cima para baixo e de baixo para cima percebe-se a riqueza de leituras que a poesia visual tem por característica em todos os tempos.

Figura 1 – “O ovo”, Símias de Rodes



Fonte: CAVALCANTI, 2012.

O modo de ler o poema visual “O ovo”, de Símias de Rodes, foi custosamente identificado, precisou ser "descoberto" para que o poema tivesse sentido e não fosse

⁴ Grifos do autor

uma reunião de frases soltas, sem uma sequência que o tornasse legível. A leitura do poema em questão ultrapassa o alcance da leitura ocidental que se limita a ler as palavras da esquerda para a direita e de cima para baixo, alcançando um nível de leitura mais complexo no qual a leitura se faz, como Ana Haterly (2000) *apud* Jorge Bacelar (2001) reconhece,

Um dos mais antigos poemas-figurados ocidentais que se conhecem, esse texto é composto segundo as regras da escrita bustrofédica em que a disposição das linhas imita os sulcos que o arado (puxado por bois) deixa nos campos (bustrofedon, em grego). A leitura deve fazer-se alternadamente pela seguinte ordem: o 1º verso é a primeira linha; o 2º a última linha; o 3º a segunda linha; o 4º a antepenúltima, e assim sucessivamente, até se atingir o fim do poema na décima linha. Exteriormente, a composição, que alude à forma de um ovo, é constituída por dois triângulos, cujos vértices se opõem, sugerindo a forma de um losango, figuras geométricas carregadas de simbolismo esotérico, depois largamente imitadas ou, se quisermos, glosadas, por muitos poetas-visuais ao longo dos séculos (HATERLY, 2000, p. 169-170. *Apud* BACELAR, 2001, não paginado).

Figura 2 – “O ovo”, tradução de José Paulo Paes

Acolhe
da fêmea canora este novo urdume
que, animosa tirando-o de sob as asas
maternas, o ruidoso e mandou que, de metro de um
sopé, crescesse em número e seguiu de pronto, desde
cima, o declive dos pés erradios tão rápido nisso, quanto
as pernas velozes dos filhotes de gamo e faz vencer, impetuosos,
as colinas no rastro da sua nutriz querida, até que, de dentro do
seu covil, uma fera cruel, ao eco do balido, pule mãe, e lhes saia
célere no encalço pelos montes boscosos recobertos de neve. Assim
também o renomado deus instiga os pés rápidos da canção a ritmos
complexos. do chão de pedra pronta a pegar alguma das crias
descuidosas da mosqueada balindo por montes de rico pasto e
gruta de ninfas de fino tornozelo que imortal desejo impele,
precípites, para a ansiada teta da mãe para bater, atrás deles,
a vária e concode ária das Piérides até o auge de dez pés,
respeitando a boa ordem dos ritmos, arauto dos deuses,
hermes, jogou-a à tribo dos mortais, e pura, ela
compôs na dor estrídula do parto do
rouxinol dórico benévolo.

Fonte: CAVALCANTI, 2012.

Esse trabalho no poema também aparece em outros momentos, desde o Império Romano, passando pela Idade Média, até aos séculos XVII e XVIII, inclusive no Barroco, período de grande complexidade sociocultural e de grande efervescência da expressão artística, que constitui uma época de excessos e exploração de contradições (o bem e o mal, a parte e o todo, por exemplo), que propiciem experimentar os limites do pensamento sensível e racional. O poema visual, na linha ou corrente de uma poesia que valorizava a decifração, que precisava ser olhado com atenção para que se descobrisse o que era dito, com as possibilidades de uma linguagem cifrada, temos como exemplo os labirintos cúbicos, em que o deslocamento espacial de uma letra em inúmeros versos repetidos compõe uma trama de pequenos textos ocultos. Observa-se, na Figura 3, poesia de José de Assunção (1738) um exemplo de um labirinto cúbico:

Figura 3 – Labirinto Dificultoso, José de Assunção, 1738

LABYRINTHO DIFFICULTOSO

Em que, se expende a materia da
Obra.



Fonte: XAVIER, 2002.

Por sua vez, a poesia concreta é um dos movimento literário brasileiro a usar recursos visuais. Nos anos 1950, ao mesmo tempo em que se inicia uma curta democracia no Brasil, se acelera a industrialização e criam-se aglomerados urbanos formados por muita miséria social de um lado e grandes centros ricos e desenvolvidos de outro. Surge um poema contido, com poucas palavras, geométrico, muitas vezes, não linear, uma estrutura cansada do verso, material visual arquitetado para exposição como uma pintura em um museu. Até mesmo há um tipo gráfico de fonte mais utilizado no poema, chamado Futura (Figura 4), devidamente incorporado ao repertório de fontes até hoje em uso, inclusive nas comunicações de texto na Internet. Um tipo ou corpo de letra com linhas limpas, sem serifa, geométrica, uma das marcas da poesia concreta, criada por Paul Renner, em 1927.

Figura 4 – Fonte Futura



Fonte: Design Culture, 2014.

Apesar do uso da imagem para intensificar os significados das palavras na poesia, os poemas concretos não se assemelham a caligramas, formato renegado pelos concretistas. “O caligrama” (Figura 5) representa o óbvio, o redutor, o evidente, uma fórmula empobrecedora da poesia visual, já que é uma espécie de pictograma que representa uma figura que é a própria imagem principal do poema. Já no poema concreto as palavras se aglutinam por núcleos de ideias associativas, fazendo com que o leitor seja desbravador do significado do texto.

Figura 5 – Caligrama: poema chuva, Guillaume Apollinaire (1880)

IL PLEUT

il pleut des voix de femmes comme si elles étaient mortes même dans le souvenir
 et ces nuages cabrés se pleut merveilleuses rencontres de ma vie ô gouttelettes
 écoute si pleut tandis que le regret et le dédain pleurent une ancienne musique
 écoute tomber les liens qui retiennent en haut et en bas

O poema de G. Apollinaire sugere os rumores de uma chuva que se aproxima, o barulho da chuva, dessa forma, as letras das palavras que compõem a poesia aparece no branco do papel como gotas de chuva caindo. Para fazer um contraponto com o caligrama de Apollinaire e ilustrar o formato da poesia concreta, o poema “Pluvial Fluvial” (1954-1960), de Augusto de Campos (Figura 6), é um bom exemplo do distanciamento que a poesia concreta manteve do caligrama.

Figura 6 – “Pluvial Fluvial”, Augusto de Campos, 1954-1960



Fonte: CAMPOS, 2014, p. 106.

O poeta, ensaísta, crítico de literatura, tradutor e um dos criadores do movimento literário poesia concreta, Augusto de Campos, foge da obviedade do

caligrama ao diagramar dois adjetivos relativos ao movimento da água (chuva e rio) de forma a insinuar o movimento da água da chuva que cai do céu (o adjetivo pluvial está escrito na vertical) e da água do rio que percorre um caminho (o adjetivo fluvial está escrito na horizontal). Esse poema faz parte de uma série de poemas concretos criados entre os anos 1954 e 1960 e foram publicados na coletânea *Viva Vaia*.

Augusto de Campos, Décio Pignatari e Haroldo de Campos publicaram em 1958, na revista *Noigandres*, o *Plano piloto para poesia concreta*. Em 1965, é publicada a 1ª edição da *Teoria da poesia concreta*, na qual foi elaborada uma seleção em ordem cronológica dos escritos que os irmãos Campos e Pignatari produziram entre 1950 e 1960.

poesia concreta: produto de evolução crítica de formas. [...] a poesia concreta começa por tomar conhecimento do espaço gráfico como agente estrutural. espaço qualificado: estrutura espaço-temporal, em vez de desenvolvimento meramente temporístico-linear. daí a importância da ideia de ideograma, desde o seu sentido geral de sintaxe espacial ou visual, até o seu sentido específico [...] de método de compor baseado na justaposição direta – analógica, não lógico-discursiva – de elementos (CAMPOS; PIGNATARI; CAMPOS, 2006, p. 215).

Ideograma (Figura 7) é um símbolo gráfico que representa uma ideia ou um objeto. Utilizado no sistema de escrita das línguas orientais (chinesa e japonesa, por exemplo); foi estudado pelo pesquisador Ernest Fenollosa no século XIX. Em seu ensaio *Os caracteres de escrita chinesa como instrumento para a poesia*, publicado postumamente por Ezra Pound, poeta que se tornou o maior divulgador e influenciador da teoria do ideograma aplicado à poesia, Fenollosa (1977) aponta a riqueza do ideograma na poesia.

Abandonando um instante a forma da sentença, examinemos mais de perto a vividez, essa qualidade da estrutura das palavras chinesas isoladas. As formas primitivas de tais caracteres eram pictóricas e seu impacto sobre a imaginação foi pouco abalado, até mesmo nas modificações convencionais posteriores. talvez não seja igualmente conhecido que grande número dessas raízes ideográficas carregam consigo *uma ideia verbal de ação*⁵. Pode-se acreditar que uma imagem seja naturalmente a imagem de uma coisa, e, que, por conseguinte, as ideias raízes dos chineses sejam aquilo a que os gramáticos chamam de nomes (FENOLLOSA, 1977, p. 124).

A poesia brasileira foi modificada pelas inovações inseridas na poesia concreta, que ampliou o conceito de estética, do belo, da sintaxe espacial, da

⁵ Grifo do autor.

experiência poética, foi pioneira em relação ao que se estava produzindo no mundo naquele momento. O grupo *Noigandres* propõe a abolição do verso, a apresentação “verbivocovisual” do poema, ou seja, segundo os valores da escrita e do som relacionados às palavras. E o rompimento da sintaxe a favor de uma conexão metafórica entre vocábulos utilizados no poema.

Figura 7 – Ideograma



Fonte: FENOLLOSA, 1977, p. 48.

A poesia visual propicia um trabalho para ser ampliado, gradualmente, com a participação daqueles que, ao serem formados como leitores, também se inserem na coautoria, nesse processo, que torna a dimensão lúdica da leitura e escrita uma prática constante e indispensável. Partimos, então, da premissa de que o trabalho lúdico, a partir da poesia visual, pode ser um instrumento eficaz para produzir interesse entre os alunos pela leitura de literatura.

Desse modo, algumas questões investigativas propostas desde o início da pesquisa são: a leitura e a compreensão da poesia visual são capazes de despertar nos alunos a vontade de conhecer poesia e outras artes? O uso da poesia visual em sala de aula pode despertar e desenvolver nos alunos de ensino fundamental uma maior capacidade de reflexão e expressão da sensibilidade e do pensamento crítico, no processo de formação de leitores? A poesia visual, seu aprendizado, o manejo com as palavras, as formas e as cores pode contribuir para aperfeiçoar esse processo de aprendizado da leitura? Haverá apropriação da poesia visual pelos alunos?

2.5 Reflexões sobre a prática

Em busca de novos horizontes que aproximem o aluno do ensino fundamental das práticas de leitura, não restritas ao ambiente escolar, propôs-se neste trabalho a leitura, a reflexão e a criação de poesia visual, explorando aspectos considerados relevantes para a formação de leitores. O professor pesquisador não deve se limitar a descrever e avaliar as situações de ensino e aprendizagem, mas também desenvolver situações que ampliem as chances de se encontrar soluções para os problemas educacionais encontrados em sala de aula.

É importante pensar o que significa o trabalho do docente nas escolas públicas brasileiras, qual papel esse profissional desempenha diante de uma instituição que foi pensada para reproduzir as estruturas sociais repletas de injustiça e desigualdade. O profissional da educação interessado em formar leitores críticos se destaca ao se dispor a começar um trabalho que expande as fronteiras no que se relaciona ao ato de ler e ao que significa ser um leitor. O que não significa sucesso imediato na empreitada. Graciela Montes (2020), em uma palestra intitulada “Mover a história” apresentada no *Simpósio de Lectura da Fundacion Germán Sánchez Ruipérez*, em novembro de 2001, em Madri, sobre a questão da leitura nos diz que ler é basicamente

[...] adotar a posição de leitor. Isto é, retirar-se um pouco diante daquilo que nos intriga, nos provoca e nos desconcerta, e a partir daí, desse retiro, recolher indícios e construir sentidos, fazer uma conjectura, um sentido mais ou menos habitável, que torne “o que está aí”⁶, sempre enigmático e mudo, mais compreensível, mais acolhedor, mais tolerável ou mais próprio. Não podemos lidar com o outro ou com nós mesmos sem construir significações (MONTES, 2020, p. 224).

A partir de questionamentos sobre o que já foi estabelecido como senso comum sobre a educação pública e a busca pela qualidade no ensino, o planejamento do professor no que se refere às atividades de leitura de literatura é um passo importante para o início da longa caminhada de descobertas de novos significados para o que se refere à leitura em sala de aula e a apropriação dessa leitura pelos alunos. Sobre a praxis, Graciela Montes (2020) observa

⁶ Grifo do autor

O que caberia então, à luz do exposto, seria discutir nossas práticas, até mesmo (embora possa parecer incrível) fazer planos. Temos que pensar sobre o que fazemos. Não me parece que devemos sentir vergonha pelas contradições, já que elas são muito naturais em um tempo bastante desnorteado. Devemos ser sinceros e procurar dotar nossos modestos afazeres de uma maior significação – de um novo sentido (MONTES, 2020, p. 237).

A partir de atividades planejadas de apropriação do material literário, os alunos tiveram a oportunidade de serem apresentados à poesia visual e foram também convidados a produzirem seus textos visuais além de observarem o efeito que causam ao serem lidos e apreciados pela comunidade escolar nos corredores e nos muros da escola, seguindo o procedimento de sequência didática, ou seja, um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual escrito, conforme conceitua e propõe de forma mais complexa e interessante Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly (2004).

Aliás, uma característica importante da poesia visual, pelos aspectos tão representativos e de amplo uso funcional, é a possibilidade de ser exposta, como um poema-cartaz, e não apenas circular, de forma intimista e/ou individual, em páginas de livros. Tal importância surgiu ao refletirmos sobre um comentário importante sobre a poesia visual, esta tem aptidão para ocupar o espaço público, como lê-se a seguir nas palavras de Julio Mendonça (2016). A aposta é ampliar o gosto pela leitura exercitando o prazer de ler poesias, de promover a compreensão de mundo e do ser humano. Julio Mendonça (2016), em seu texto “A poesia concreta de Augusto de Campos”, para a revista Carta Capital resume,

A poesia concreta foi idealizada no Brasil pelos poetas Augusto de Campos, Haroldo de Campos e Décio Pignatari, com o propósito de ampliar a ideia do que é poesia ao potencializar e integrar os aspectos físicos ou concretos do som [...], da visualidade e do sentido das palavras. Os poemas concretos são experiências de “design de linguagem” conforme definiu Pignatari. Neles, os poetas concretos eliminam a sintaxe da linguagem e organizam o sentido do poema pela disposição e relação das palavras entre si no espaço da página. Esses poemas não foram pensados para a página do livro, mas para o cartaz: são poemas-cartazes para serem lidos no espaço público (MENDONÇA, 2016, não paginado).

Procurou-se trabalhar com a proposta de que não há melhor lugar que a escola pública para se criar espaços onde tais poemas possam ser lidos com liberdade e originalidade, isto é, há um convite à leitura e uma provocação para sua compreensão em várias direções, aproveitando-se o jogo da sintaxe, das palavras e

sua riqueza de sentidos. Silvia Castrillón (2011), na sua obra voltada para os profissionais da educação, resume os deveres da educação a partir do direito de ler e de escrever como bem maior da sociedade, como protagonista na promoção do ser humano,

Antes de mais nada, a educação deve permitir a reflexão, o autoconhecimento, o conhecimento e a aceitação do outro. Deve ser uma educação para o diálogo e a comunicação. Uma educação voltada para a descoberta das potencialidades de cada indivíduo e capaz de desenvolvê-las. Uma educação que forme e respeite a autonomia, que permita que nos descubramos como cidadãos do mundo. [...] Uma educação que retome seus princípios humanísticos, que coloque o ser humano no centro das preocupações e que o trate como sujeito (CASTRILLÓN, 2011, p. 60-61).

Busca-se, portanto, aperfeiçoar a capacidade de leitura do aluno, capacitando-o para protagonizar suas leituras e construir conhecimento e atitude crítica diante dos textos, identificando-se com as temáticas sugeridas durante a sequência didática escolhida, organizando ideias, valorizando a inventividade e expondo seus textos com liberdade e auto-estima valorizada. Assim como a poesia visual representa a busca de novos horizontes para a linguagem poética. Jorge Bacelar (2001),

É neste domínio de criatividade que tem lugar de eleição a celebração do novo. O trivial, permanentemente posto em questão, recusado, subvertido, é aqui reconstituído nos seus componentes, em configurações originais e surpreendentes. A poesia visual constitui-se como um dos andaimes dessa poíesis (BACELAR, 2001, não paginado).

O poema visual proporciona novos horizontes para a produção de textos por conta dos vários sentidos que se possa revelar a associação imagem e palavra. Propõe-se, então, uma valorização da escrita e da oralidade dos alunos fundamentada no conceito de multimodalidade de Brian Street (2014),

O ensino e a aprendizagem da leitura e da escrita precisam levar em conta, atualmente, a variedade dos modos de comunicação existentes, o que chamamos de *multimodalidade*. Nessa nova perspectiva, que se opõe às abordagens educacionais ocidentais mais tradicionais, devem-se considerar os modos de comunicação linguísticos – a escrita e a oralidade –, visuais – imagens, fotografias (STREET, 2014, não paginado).

A linguagem e o visual dessa poesia é surpreendente. É multimodal por fazer sentido a partir da leitura do texto, da imagem, da disposição no espaço da página.

Os alunos estão em contato a todo momento com diversas formas de linguagem que se relacionam para transmitir uma mensagem. A aula de leitura e produção textual deve se valer dessa experiência trazida pelo aluno para acrescentar conhecimento e reflexão sobre esse fenômeno comunicativo. Annie Rouxel e Gérard Langlade (2013) escrevem sobre esses sujeitos leitores reais que trazem em sua bagagem cultural suas leituras ao longo de suas vidas e e que devem ser considerados pela instituição escolar,

Esses sujeitos leitores estão bem presentes nas nossas salas de aula e em nossas classes. Ninguém permanece impunemente exposto muito tempo ao contato de obras literárias; tanto é verdade que toda leitura gera ressonâncias subjetivas, experiências singulares. Não raro, durante uma sessão de análise literária, uma exclamação, uma hesitação, uma súbita concentração, um sorriso, um silêncio, a explosão de uma emoção, manifestam discretamente as reações subjetivas de leitores reais (ROUXEL, LANGLADE, 2013, p. 20).

Os poemas visuais foram retomados, com mais propriedade, com mais vigor pragmático, com os futuristas, a partir do século XX. Utilizam-se as linguagens e possibilidades da tipografia, do desenho, das artes gráficas, da fotografia, do cinema, da publicidade, da tecnologia. Segundo Philadelpho Menezes (1998, p. 8), em cujo estudo sobre a poesia concreta e visual é validada a importância dessa poesia, a reação ao poema visual: “É o riso que se dá quando identificamos algo, quando sentimos que aquilo que aparentemente nos desconforta é por nós reconhecido.”

A poesia visual substitui a sintaxe usual da linguagem por uma sintaxe espacial, “formando blocos de significação que exigem do leitor um esforço em concatená-los”, define Juliana di Fiori Pondian (2005, p. 2). Apesar de esse esforço poder significar um obstáculo para a leitura pelos alunos do ensino fundamental da rede pública de ensino, ainda há a questão da relação dos significados das palavras com as imagens tornar o texto mais fluido para o aluno,

[...] se tomarmos como característica primeira da poesia concreta a exploração máxima do significante – ou seja, a exploração do caráter plástico de todo texto escrito, auxiliado pela sua distribuição no espaço da página – notamos que o poeta investe conteúdos no poema além daqueles arbitrários próprios da linguagem verbal. [...] Assim, podemos pensar que os poetas concretos retomam a característica mais primitiva da escrita, que foi no princípio, pura imagem, e funcionava como uma tentativa de cópia fiel

dos seres e entes da realidade, ou seja, onde as “palavras” deveriam, literalmente, representar as “coisas”⁷ [...] (PONDIAN, 2005, p. 2-3).

Os alunos, nesse processo, são desafiados a compreender e apreciar visualmente os poemas visuais e a riqueza da expressividade da linguagem icônica de forma a desenvolver o conhecimento e as habilidades necessárias para produzir significados. Para Ana Elisa Ribeiro (2016),

É importante ser criativo nas propostas de produção de textos, se a ideia é que o “poder semiótico” (Kress, 2003. *Apud* Ribeiro, 2016) seja ampliado. E não é o caso de excluir umas possibilidades em vantagem de outras, como se os recursos disponíveis estivessem em competição. Considero que todas as possibilidades vêm se somando e se reposicionando, em um sistema mais complexo e mais completo, nos dias de hoje (RIBEIRO, 2016, p. 121).

O desafio foi fazer com que os alunos se interessassem e aprendessem outros usos e modos de ler e de compreender texto/imagem que vão além de questionamentos que levem a respostas certas e erradas. Annie Rouxel (2013), sobre a apropriação da leitura afirma que atitudes simples que partem dos alunos podem facilitar o entendimento do que é considerado demonstração da sua disposição no que diz respeito ao interesse pela leitura de um texto.

A forma de apropriação de um texto pode igualmente obedecer a uma ação voluntária. Sublinhar as frases, copiar um texto, aprender sobre ele, lê-lo em voz alta são gestos simples que marcam a apropriação do texto. Todos esses gestos, aparentemente banais, remetem assim como às questões do desejo de ler, aos desafios identitários que estão no âmago das autobiografias de leitor (ROUXEL, 2013, p. 77).

Ampliar as possibilidades de leitura e conseqüentemente de compreensão e produção de textos e significados. Ampliar também a capacidade de percepção da liberdade de pensamento e reflexão que a literatura proporciona a seus leitores. Buscar a apropriação dos textos pelos alunos desde uma pequena inferência até uma interiorização mais complexa. Esses foram os desafios enfrentados ao longo desse trabalho através do contato próximo com a poesia visual e tudo que ela significa enquanto protagonista nesse processo de descoberta de novas leituras pelos alunos.

⁷ Grifos do autor

3 METODOLOGIA

3.1 A instituição escolar e os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem

A proposta de sequência didática foi realizada, com os ajustes necessários em relação ao planejamento, durante o ano letivo de 2019, na Escola Municipal Roberto Weguelin de Abreu, situada no distrito de Imbariê, no município de Duque de Caxias, Rio de Janeiro (Figura 8). Escola mantida pela Prefeitura Municipal de Duque de Caxias, fundada em 1990. A Unidade Escolar funciona em três turnos: manhã, tarde e noite. São atendidos 1075 alunos, sendo 317 da Pré-Escola ao 5º ano do ensino fundamental; 451 do 6º ao 9º ano do ensino fundamental e 307 das Etapas I a V da Educação de Jovens e Adultos. Há classes de educação especial que trabalham com 45 alunos da escola no contraturno por necessitarem de mais atenção quanto ao desenvolvimento da aprendizagem.

O espaço físico da escola na qual foi realizada a pesquisa é agradável e adequado em relação às demais escolas públicas, em sua maioria, que se mantêm em situação adversa, geralmente precária. Por nossa pesquisa e proposta de pesquisa utilizar o espaço comum interno e externo da escola, consideramos relevante detalhar as condições do espaço físico da instituição. O prédio da escola é composto por 18 (dezoito) salas de aula ocupando apenas um andar térreo. Há um único corredor central que atravessa a escola da entrada principal até o portão dos fundos. O terreno externo é formado por um grande pátio coberto, uma área gramada descoberta e uma quadra poliesportiva.

Uma das motivações de se escolher esse tema para a pesquisa é a relação que a poesia visual tem com os espaços públicos. O uso e o aproveitamento do espaço físico da escola para o desenvolvimento de atividades em que as produções dos alunos sejam protagonistas, visíveis nos murais e nos muros da mesma, ultrapassando os limites das paredes.

O bairro Imbariê integra o 3º distrito do Município de Duque de Caxias, situa-se entre o mar e a serra. Seu território é cortado por vários caminhos de águas, os rios que, muitas vezes, são utilizados para outros fins, nada nobres, indo desaguar na Baía de Guanabara. Antigamente, era comum a existência de muitas áreas

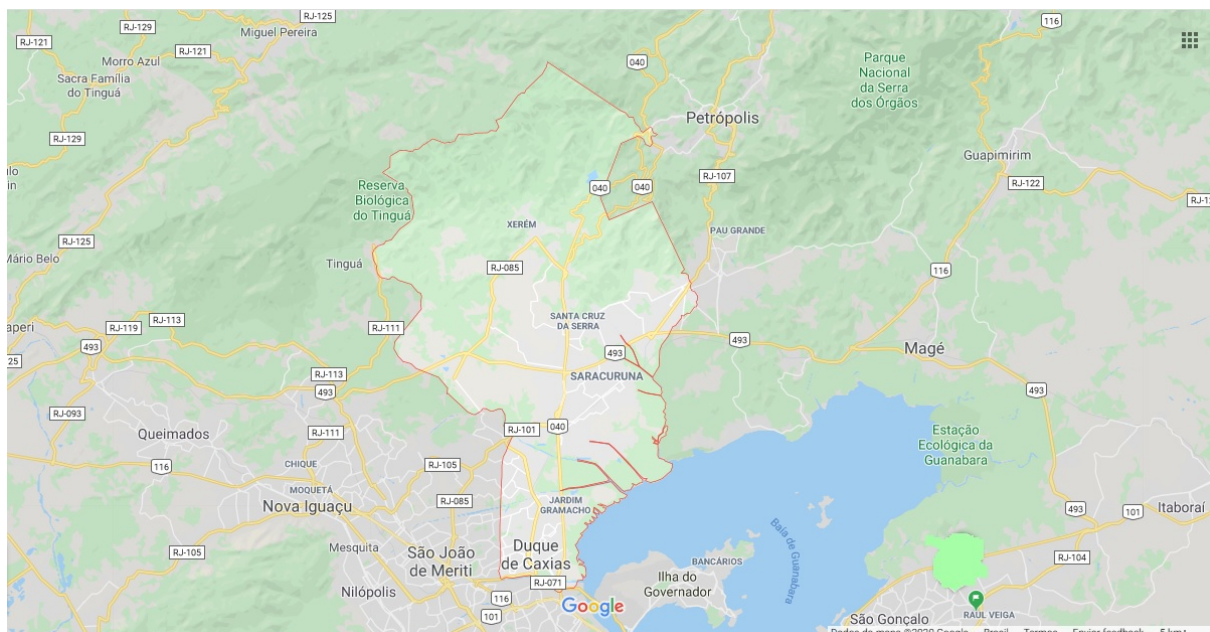
alagadiças, que dificultavam a ocupação humana. Os primeiros habitantes da região foram indígenas de tribos Tupis, daí a denominação (Imbariê = “água suja”) que eterniza a palavra indígena e seus antigos habitantes no território.

Considerado um dos bairros mais violentos da cidade, Imbariê também se destaca pela precariedade de equipamentos de saúde, cultura e lazer. Conta com um comércio diversificado, mas pouco desenvolvido. Sua principal via é a Avenida Coronel Sisson, amplamente utilizada por motoristas como rota de fuga do pedágio da Rodovia Rio-Teresópolis com destino à Magé e à Região Serrana.

Segundo consulta ao site da Câmara Municipal de Duque de Caxias, o município de Duque de Caxias está localizado estrategicamente junto às principais rodovias do país: Presidente Dutra, Washington Luís, Avenida Brasil, Linhas Vermelha e Amarela. Ocupa o segundo lugar no ranking de arrecadação de ICMS do estado do Rio de Janeiro, perdendo somente para a capital, de acordo com pesquisas da Fundação CIDE (Centro de Informações e Dados do Rio de Janeiro). Segundo dados do IBGE (Instituto de Geografia e Estatística do Rio de Janeiro), Duque de Caxias possui uma população de 872.762 habitantes e um Produto Interno Bruto na ordem de R\$25.001.454,00, sendo o PIB per capita de R\$33.398,00.

O início mais efetivo do desenvolvimento econômico do município aconteceu com a implantação da Refinaria de Duque de Caxias na década de 1960. A empresa atraiu também outros gigantes do setor de petróleo: Shell, Texaco, Mobil, Petroflex. Os principais segmentos industriais no município são químico/petroquímico, metalúrgico/gás, plástico, mobiliário, têxtil/vestuário. Atualmente, empresas de vários segmentos têm se instalado em Duque de Caxias, tais como Jornal O Globo, Carrefour, Casas Bahia, aproveitando a privilegiada posição do município, sendo o número de 11.763 unidades de empresas cadastradas, segundo dados do IBGE.

Figura 8 – Mapa da cidade de Duque de Caxias, Rio de Janeiro



Fonte: Google Maps, 2020.

Os alunos que participaram da pesquisa compõem uma turma de 7^o ano do ensino fundamental. Foi escolhida uma turma de 7^o ano porque o conteúdo poesia faz parte da grade curricular organizada pela escola a partir dos conteúdos oferecidos pelo livro didático desse ano de escolaridade. A turma foi composta por 30 (trinta) alunos, na faixa etária de 12 (doze) anos. Os alunos são oriundos majoritariamente de comunidades carentes do bairro, dominadas em sua maioria por grupos de tráfico de drogas. As famílias atendidas são de baixa renda financeira. Poucas famílias acompanham adequadamente a vida escolar dos filhos, sendo elevados os casos de baixa frequência e evasão.

3.2 Conhecendo os alunos

Partindo da constatação, quase hegemônica, de especialistas, de que o aluno não lê, tal como é divulgado em relatórios e avaliações oficiais ou não, no dia 9 de maio de 2019, foi aplicado um questionário⁸ sobre escrita e leitura na vida cotidiana aos alunos de uma turma de 7^o ano, da Escola Municipal Roberto Weguelin de

⁸ Anexo A – Questionário: Leitura e escrita na vida cotidiana

Abreu, localizada no distrito de Imbariê, no município de Duque de Caxias. Essa instituição atende alunos de bairros residenciais do município, contando com uma estrutura organizacional muito favorável às atividades de ensino, é importante registrar para que se compreenda o quanto o trabalho docente está estreitamente relacionado ao projeto pedagógico da escola e à participação positiva de gestores e colegas para que tais atividades se realizem com êxito. Desde o início da construção da proposta, o apoio da direção e da coordenação foi valioso para a viabilidade da pesquisa realizada.

No momento da realização das atividades e de seus desdobramentos, durante o processo, havia vinte e quatro alunos participantes, treze meninos e onze meninas. Contando 13 (treze) alunos com 12 (doze) anos de idade; 9 (nove) alunos com 13 (treze) anos de idade e 2 (dois) alunos com 14 (quatorze) anos de idade. Os nomes dos participantes não foram solicitados, uma forma de se conseguir respostas mais sinceras e exatas possíveis. Eles levaram poucos minutos para responder às perguntas propostas. Não houve descaso, indiferença ou questionamento ao questionário, pelo contrário, os alunos ficaram felizes em compartilhar informações para a pesquisa da professora deles. Segue um breve relato sobre o formato das perguntas e as respostas obtidas.

O questionário foi dividido em duas partes: a primeira aborda a escrita e a segunda, a leitura. A primeira pergunta, da primeira parte do questionário, trata sobre o costume de escrever fora da escola. Quinze alunos responderam que escrevem menos de uma vez por semana e três alunos mencionaram o fato de não escreverem nunca quando fora da escola, ou seja, 75% da turma têm pouquíssimo ou nenhum contato com a escrita de acordo com seus relatos.

Sobre o objeto da escrita, aqueles que escrevem mencionaram listas de compras, cópias de receitas culinárias, anotações de encomendas do comércio da família, letras de músicas, horários de programação da TV como situações de escrita rotineiras, geralmente envolvendo a necessidade de algum ente familiar. Duas alunas citam a escrita de diários pessoais como intuito de “desabafar para ninguém ler” e uma aluna faz curso de línguas estrangeiras, portanto escreve para estudar.

Quanto aos lugares ou situações em que outras pessoas escrevem, quatorze alunos citam a igreja como espaço de evento de letramento. Curiosamente, nenhum aluno mencionou o uso das redes sociais na internet como forma de se comunicar

através da escrita. Dez alunos não se lembraram de nenhum local significativo onde poderia acontecer a ação da escrita.

Na segunda parte do questionário, que se refere à leitura, vinte alunos se consideram alunos leitores fora das situações de sala de aula. Desses vinte alunos, nove leem todos os dias, dez, menos de uma vez por semana e, apenas um, mais de uma vez por semana. O que se pode considerar uma contradição, já que a prática de leitura de praticamente 50% desses alunos acontece poucas vezes.

Harry Potter, de J. K. Rowling; *A Culpa é das Estrelas*, de John Green; *Dragon Ball*, de Akira Toriyama; *Quadrinhos da Turma da Mônica*, do Maurício de Souza; dos *Vingadores*, de Stan Lee foram citados pelos alunos como leituras recentes. Dois alunos estão lendo a Bíblia. Uma das alunas, única frequentadora assídua da biblioteca da escola, está lendo todos os livros da Lygia Bojunga que se encontram disponíveis: *A Bolsa Amarela*, *O Sofá Estampado* e *A Cama*, por indicação das bibliotecárias e dos professores da escola.

A lista de obras mencionadas acima pelos próprios alunos é uma prova de que o aluno da escola pública que tem de alguma forma acesso à leitura, busca fazê-las de forma independente da obrigação imposta muitas vezes pela instituição escolar. Mesmo que ainda seja uma quantidade pequena de alunos em meio a tantos que permanecem sem esse contato prazeroso e autônomo de escolher suas próprias leituras, essa constatação a partir do questionamento proposto aos alunos nessa pesquisa vai ao encontro de uma afirmação de Neide Luiza de Rezende (2013),

Segundo os professores dessas escolas, os alunos não leem, mas como apontam nossas pesquisas sobre as práticas de leitura de estudantes, não é possível afirmar *genericamente* que eles não leem, mas sim que *geralmente*⁹ resistem a ler o que a escola quer que eles leiam (REZENDE, 2013, p.10).

Os motivos apresentados pelos alunos para fazerem leituras vão da necessidade da família, passando pela vontade de se distrair ou se divertir, chegando a necessidade de se informar. Os alunos foram questionados sobre a oportunidade de frequentarem lugares ou estarem em situações em que as pessoas leem fora da escola, independentemente de serem lugares previstos ou não para essa prática. Quatro dos alunos citaram a biblioteca da escola. Algo interessante de

⁹ Grifos do autor

se observar é que o enunciado pede para o aluno falar sobre um lugar fora da escola. Dez alunos mencionaram a igreja como lugar de leitura, dois alunos se referiram a cursos de idiomas e formação de bombeiro, oito alunos declararam não frequentar locais de acesso à leitura.

Essa atividade desenvolvida com a turma de 7º ano, público alvo dessa pesquisa, pretende esboçar um primeiro perfil dos alunos no que concerne ao entendimento por parte deles do que seja a prática de leitura e de escrita e como é difícil perceber que são leitores e escritores em seu cotidiano. A única aluna da turma e frequentadora da biblioteca aparentou assertividade em suas respostas e se destacou dentre todos os questionários a ponto de ser reconhecida pelos demais, mesmo sem ter identificado ou assinado a sua participação. Ela percebe a leitura além dos livros, reconhecendo nas revistas, mensagens de redes sociais e placas de rua uma leitura funcional e necessária.

3.3 A proposta da pesquisa, a intervenção e a sequência didática

A proposta de pesquisa qualitativa desenvolvida neste trabalho pode ser definida a partir do papel da professora e pesquisadora como incentivadora de novas estratégias e modificadora da rotina na instituição escolar. A partir da observação de um problema encontrado em sala de aula, promove-se a mudança no ambiente pesquisado. O movimento de ação-reflexão-ação é baseado no que é vivido em sala de aula pelos sujeitos envolvidos na aprendizagem. Segundo Stella Maris Bortoni-Ricardo (2008, p. 48): “Uma grande vantagem do trabalho do professor pesquisador é que ele resulta de uma ‘teoria prática’, ou seja, em conhecimento que pode influenciar as ações práticas do professor, permitindo uma operacionalização do processo ação-reflexão-ação”.

Um problema encontrado pelos professores em sala de aula se refere à atividade de leitura dos alunos: falta de concentração, dificuldade de entendimento, falha na formação de um pensamento crítico sobre o que se lê. Partindo dessa problemática, que se revela uma falta grave de todo o sistema educacional, não só do aluno, surge a necessidade de se surpreender esse aluno na tentativa de chamar a atenção para outros textos que não os já conhecidos por ele. A estratégia de

leitura de poesia visual parte da novidade como motivação de leitura, de forma a partir da proposição de que o aluno motivado amplia sua capacidade de concentração, entendimento e criticidade.

O professor pesquisador não se vê apenas como um usuário de conhecimento produzido por outros pesquisadores, mas se propõe também a produzir conhecimentos sobre seus problemas profissionais, de forma a melhorar sua prática. O que distingue um professor pesquisador dos demais professores é seu compromisso de refletir sobre a própria prática, buscando reforçar e desenvolver aspectos positivos e superar as próprias deficiências. Para isso ele se mantém aberto a novas ideias e estratégias (BORTONIRICARDO, 2008, p. 46).

A estratégia de leitura e produção de poesia visual aposta no desenvolvimento de uma nova forma de se conceber a leitura e a escrita pelos alunos, valorizando suas ideias, seus questionamentos e suas produções ao longo das atividades propostas. Como professora pesquisadora, busquei encontrar novos caminhos na tentativa de fazer com que os alunos se apropriem da leitura, diminuindo a falta de vontade e desinteresse nessa atividade tão importante e necessária para o crescimento pessoal e social do sujeito. Neide Luiza de Rezende (2013, p. 7) atenta para o ensino de literatura para alunos que, de acordo com sua experiência, desenvolverá sua própria “perspectiva subjetiva da leitura”. Vincent Jouve (2013), destaca a importância do reconhecimento que o leitor faz de si próprio em suas leituras,

Toda leitura tem, como se sabe, uma parte construtiva de subjetividade. Para muitos, trata-se de uma realidade negativa a implicação pessoal do leitor no texto. [...] Com efeito, cada um projeta um pouco de si na sua leitura, por isso a relação com a obra não significa somente sair de si, mas também retornar a si. A leitura de um texto também é sempre leitura do sujeito por ele mesmo, constatação que, longe de problematizar o interesse do ensino literário, ressalta-o. (JOUVE, 2013, p. 53)

O signo verbal combinado com o não verbal desafia leitores a apreciar o poema de forma a identificar e valorizar o que é, num primeiro contato, inusitado. O espaço onde é escrito/desenhado torna-se também importante para a significação, além da distribuição do texto de forma linear. Assim, um único poema toma para si vários significados de acordo com as várias formas que pode ser lido. As atividades diversificadas que foram propostas aos alunos tiveram o intuito de construir progressivamente o interesse deles pelo gênero escolhido.

A riqueza de possibilidades da poesia visual, no plano da leitura, é a de explorar os sentidos no discurso e os significados das palavras, encontrando possíveis leituras, não apenas com o objetivo de privilegiar o certo e o errado, como prerrogativa para o êxito no entendimento do texto. Tenta-se aqui a desconstrução da necessidade de se criar expectativas prévias de sentidos como um fechamento em relação às novas e outras possibilidades de sentidos, portanto, de leituras, daí a importância do exercício da inferência.

Em todas as etapas da pesquisa buscou-se que os alunos desenvolvessem afetividade pelas leituras que, por sua vez, foram propostas de várias formas. Utilizando textos com temáticas interessantes e emocionantes, fazendo interferências através de questionamentos que construíram um paralelo entre o texto e a vida real dos alunos, tentando compartilhar os sentimentos e sensações que tais textos poderiam desenvolver nos alunos. Ao longo dos trabalhos, na sala de aula, os sujeitos foram motivados a fazer leituras compartilhadas e conseqüentemente desenvolver a aprendizagem coletiva, a necessidade de escuta e respeito à fala do colega de classe, do outro, afinal.

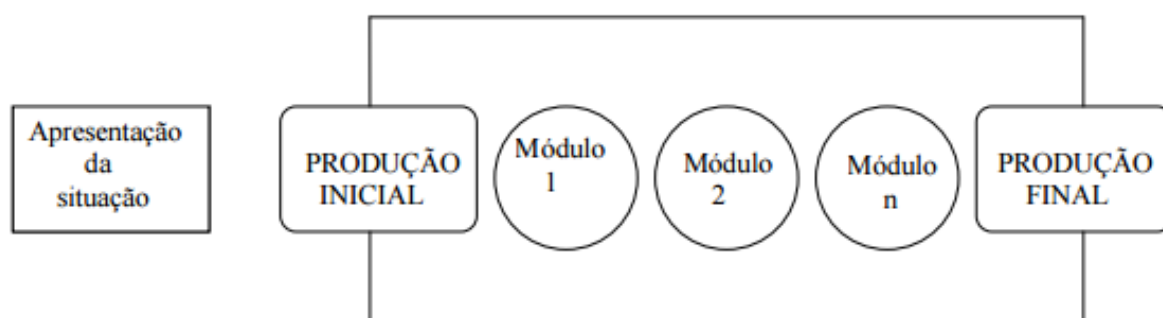
A metodologia escolhida para orientar os trabalhos de pesquisa com esta turma de 7º ano da E. M. Roberto Weguelin de Abreu foi a seqüência didática proposta por Joaquim Dolz et ali (2004). Os autores propõem, baseados em conceitos de estudo de gênero de Mikhail Bakhtin, um direcionamento dos trabalhos em sala de aula de forma a se conseguir que os alunos se tornem hábeis em relação ao uso dos gêneros e das situações de comunicação. As atividades propostas em uma seqüência didática são ligadas entre si, ou seja, planejadas etapa a etapa, com o objetivo de aperfeiçoar uma prática de linguagem. Segundo Dolz et ali (2004),

Uma seqüência didática tem, precisamente, a finalidade de ajudar o aluno a dominar melhor um gênero de texto, permitindo-lhe, assim, escrever ou falar de uma maneira mais adequada numa dada situação de comunicação. O trabalho escolar será realizado, evidentemente, sobre gêneros que o aluno não domina ou o faz de maneira insuficiente; sobre aqueles dificilmente acessíveis, espontaneamente, pela maioria dos alunos [...] As seqüências didáticas servem, portanto, para dar acesso aos alunos a práticas de linguagem novas ou dificilmente domináveis (DOLZ et ali, 2004, p. 83).

No caso deste trabalho, os módulos foram pensados de forma a conseguir um engajamento da turma gradualmente, a cada procedimento se buscou a apropriação

do texto pelo aluno em todos os aspectos, principalmente aqueles relacionados aos conhecimentos relevantes sobre poesia, sua linguagem, estrutura, modos de leitura e significação. Segundo Dolz et ali (2004, p. 82), “Uma ‘sequência didática’ é um conjunto de atividades escolares organizadas, de maneira sistemática, em torno de um gênero textual oral ou escrito”. Logo abaixo (Figura 9) encontra-se a representação do esquema da sequência didática de Dolz et ali (2004).

Figura 9 – Esquema da sequência didática



Fonte: DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B., 2004, p. 83

Na apresentação da situação, o aluno é informado do projeto que será realizado e que culminará numa produção textual ao final das atividades. A produção inicial é a primeira produção textual que os alunos fazem com o objetivo de dar um diagnóstico sobre o quanto o aluno já entende do assunto que está sendo tratado num primeiro momento. Deve servir como motivação para as próximas atividades que se encontram organizadas nos módulos, atividades essas que devem trabalhar de forma abrangente os problemas que apareceram na primeira produção, mostrando aos alunos as estratégias necessárias para o sucesso em uma próxima produção.

Os módulos comportam atividades simples e variadas como pesquisas, leituras, questões de entendimento do texto e tarefas simplificadas de produção de textos. Na produção final o aluno coloca em prática as estratégias apreendidas ao longo das atividades vivenciadas nos módulos.

Abaixo, na Tabela 1, encontra-se a sequência didática proposta para a intervenção com uma turma de 7º ano do ensino fundamental. As etapas descritas foram pensadas como uma forma de progressivamente despertar formas de apropriação dos textos pelos alunos.

Tabela 1 - Sequência Didática

Etapas	Especificações das atividades	Tempo previsto
Apresentação da situação	<ol style="list-style-type: none"> 1. Atividade em pequenos grupos: primeiro momento de visualização e leitura individual silenciosa dos textos da página 116 e 117 (Anexos F e G) do livro didático Português Linguagens; segundo momento de leitura compartilhada com os colegas do grupo e troca de impressões; 2. observação dos alunos quanto ao nível de estranhamento e surpresa diante do gênero textual, incentivando oralmente a exposição de seus sentimentos diante da experiência com o poema-imagem (Anexo H); 3. leitura em voz alta individual ou coletiva (a escolha dos alunos) dos poemas com a opção de fazer uma pequena encenação para os colegas de turma. 	4 aulas de 50 minutos cada
Produção inicial	<ol style="list-style-type: none"> 1. Proposta de produção individual de caligrama a partir desse primeiro contato com a poesia no livro didático, a partir de palavras sugeridas pelos próprios alunos. 	4 aulas de 50 minutos cada
Módulo 1	<ol style="list-style-type: none"> 1. Observação das dificuldades encontradas pelos alunos em suas produções a partir dos seguintes questionamentos: percebeu para quem escreveu? Observou a finalidade do texto? Escreveu de sua posição de aluno ou de representante de um grupo social? Os colegas conseguiram ler e entender o seu texto? 2. Produção de relatos dos alunos sobre sua escrita. 	4 aulas de 50 minutos cada
Módulo 2	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apresentação para os alunos de técnicas de produção de poema-imagem, (estrutura, escolha do vocábulo/vocabulário a ser utilizado, organizadores textuais e visuais), materiais que podem ser 	4 aulas de 50 minutos cada

	usados, espaços em que podem ser expostos.	
Módulo 3	<p>1. Apresentação da poesia visual no mundo virtual através do canal de vídeos YouTube.</p> <p>Links:</p> <ul style="list-style-type: none"> • “Cinco Poemas Concretos” https://www.youtube.com/watch?v=yC3e7rmSYM4 • “50 poemas digitais, visuais e multimídias de Paulo Aquarone (Sec. XX/XXI)” https://www.youtube.com/watch?v=flZGv1CgJ58 • “O Pulsar”, de Augusto de Campos com música de Caetano Veloso https://www.youtube.com/watch?v=Hlgkz-g-ukc&t=11s • “Caligrama 5º” https://www.youtube.com/watch?v=-AT2hwrBCKU 	4 aulas de 50 minutos cada
Módulo 4	<p>1. Apresentação oral em grupo do entendimento das leituras feitas pelos alunos das poesias assistidas no módulo 3. Os significados desses poemas no contexto de uma sala de aula de uma escola pública do distrito de Imbariê. Os efeitos que causam nos alunos.</p>	4 aulas de 50 minutos cada
Produção final	<p>1. Produção de poesia visual, individualmente ou em grupo, voltada para a vivência da linguagem, em todas as suas dimensões, com o intuito de criação de uma exposição de trabalhos produzidos pelos alunos.</p> <p>2. Organização, preparação e produção de murais no corredor principal e nos muros da escola com as produções individuais e coletivas dos alunos.</p>	4 aulas de 50 minutos cada

Fonte: A autora, 2019.

4 DESCRIÇÃO DA PESQUISA E ANÁLISE DE RESULTADOS

4.1 O encontro com a poesia

Antes de iniciar o relato e a descrição de resultados diante das atividades propostas na sequência didática sobre poesia visual, é necessário descrever como foi o contato dos alunos com a poesia considerada a tradicional, isto é, em versos. Durante os dois primeiros bimestres, a turma vivenciou atividades sobre o assunto, se familiarizando com conceitos como verso, estrofe, rima, ritmo, entre outros. Entre as estratégias de estudo estavam a pesquisa, a leitura em voz alta, a escuta e produção de letras de música. Essa etapa foi importante para que os alunos entendessem a estrutura desse texto e fizessem mais tarde, ao conhecer a poesia visual, as referências e reflexões pertinentes sobre o gênero.

Um detalhe importante também que se deve informar se refere às aulas de Língua Portuguesa nesta turma. Elas aconteciam às quintas e sextas-feiras, duas aulas a cada dia, num total de quatro aulas semanais. Essas aulas estavam situadas na grade de horário da turma uma aula antes e outra depois do recreio dos alunos. Portanto podemos considerar quatro aulas de 50 minutos divididas uma a uma por semana. Logicamente esse não foi um fator facilitador das atividades. Na primeira aula da semana se iniciava uma atividade que era dividida em quatro momentos. As aulas entre os recreios ainda são um desafio por conta do retorno desse intervalo que deixa os alunos mais agitados, ainda mais alunos de 7º ano que aproveitam o recreio para jogar bola.

Algumas estratégias pensadas para essas aulas pós-intervalo foram motivo para que os alunos voltassem para as atividades com interesse. Por exemplo, sugerir, com sutileza, o tipo de atividade que seria feita ou o material que iríamos utilizar após o recreio, fazia com que a maioria dos alunos não se atrasassem, interessados na surpresa da aula seguinte.

Uma preocupação no percurso da pesquisa foi a questão da infrequência ou faltas dos alunos às aulas. Como as atividades precisavam de uma sequência de pelo menos dois dias para se concluírem, observei casos de trabalhos incompletos por conta de o aluno frequentar um dia de aula e faltar o subsequente. Conforme

podemos observar nos relatos, cada etapa do projeto necessitou de, pelo menos, dois dias de aula ou quatro aulas de 50 (cinquenta) minutos cada. Portanto, o aluno que faltasse um dia ficava prejudicado na compreensão e participação nas atividades.

Para evitar que os alunos faltosos fossem prejudicados (as justificativas de faltas são variadas, houve dificuldades em despertar para as aulas do turno matutino, muitas vezes precisavam ficar em casa cuidando de algum familiar ou acompanhavam os responsáveis em atividades fora de casa, além dos casos relacionados a doenças, comprovadas por atestados médicos), os módulos foram organizados em atividades em grupo e os integrantes desses grupos se mantinham informados sobre o andamento dos trabalhos. A colaboração entre os colegas de grupo foi importante para que se conseguisse a continuidade dos trabalhos ao longo da semana e a garantia do compartilhamento de informações sobre as etapas das atividades.

Os recursos materiais utilizados durante as atividades foram basicamente folhas impressas com as propostas de atividades, cartolinas coloridas para as montagens dos murais, canetas coloridas, lápis de cor e giz de cera. Para a atividade final do projeto, a pintura do muro da escola, tinta acrílica branca a base de água, corante líquido nas cores básicas, pincéis, rolos e potes para a mistura e diluição das tintas. O custo desse material foi dividido entre a instituição escolar e a professora pesquisadora.

Os responsáveis pelos alunos assinaram um termo de autorização para uso de imagem dos alunos e de suas produções textuais. Mesmo assim, para garantir a integridade dos alunos, seus nomes foram substituídos por um código de letra e número e seus rostos preservados nas fotos.

A primeira aula sobre poesia aconteceu em fevereiro, na semana de 21 e 22 de fevereiro, no início do ano letivo de 2019. O livro didático foi utilizado como primeira ferramenta de apoio para a introdução do assunto. Li para os alunos as poesias “Transformação”, de Luiz Otávio Oliani e “Canção do Exílio”, de José Paulo Paes¹⁰. Com um aparente sentimento de desânimo, a princípio, os alunos demoraram a identificar o tema ou assunto das poesias. Automaticamente, alguns mais desenvolvidos, disseram que o assunto das poesias é sempre amor ou romance.

¹⁰ Anexo B – Livro didático – página 79

Então, pedi que alguns alunos se voluntariassem a ler os poemas para os colegas e tentassem perceber o assunto tratado. Perceberam, durante essa nova leitura, que “sobre amor e romance é que não era”. O poema de Luiz Otávio Oliani trata do uso da linguagem e o poema de José Paulo Paes sobre despedidas.

Como primeira atividade oral sobre o assunto, os alunos responderam às perguntas das páginas 80 e 81 do livro didático¹¹ referentes aos poemas lidos. Nessa etapa os alunos demonstraram dificuldades perante o vocabulário utilizado pelos autores dos poemas. O significado do texto ficou confuso por não entenderem o significado das palavras naquele contexto.

Houve então o incentivo de se buscar o significado do vocabulário na internet, pelo celular. Os alunos que possuíam essa ferramenta e acesso à rede por dados móveis se tornaram referência para a turma toda vez que havia alguma dúvida sobre semântica. Então se formaram grupos de trabalho que permaneceram praticamente os mesmos até o final do ano. Em cada grupo havia um aluno com *smartphone* e acesso à internet esporadicamente. Durante a pesquisa em grupo, algumas palavras apareciam nos resultados dos dicionários *on line* com variados e diferentes significados. As leituras então eram interrompidas para que os alunos em grupo pudessem discutir o melhor significado para aquela palavra naquele contexto.

A linguagem do poema para alunos de 7º ano é muito diferente da linguagem à qual estão acostumados em casa e na escola. Portanto, o estudo da linguagem denotativa e conotativa foi importante para que os mesmos percebessem o quanto o uso da linguagem permite ao vocábulo outros significados além dos conhecidos e usados no cotidiano por eles.

Para ilustrar melhor o assunto, foi proposto aos alunos, na aula do dia 28 de fevereiro de 2019, a montagem de um mural (Figuras 10 e 11) no corredor da escola que, de forma humorada, explicasse o significado do sentido conotativo. Levei fotos que representavam a leitura literal de algumas expressões utilizadas cotidianamente. Aos alunos ficou a responsabilidade de escrever a expressão e o que significava. O resultado foi este:

¹¹ Anexo C – Livro didático – página 80 e Anexo D – Livro didático – página 81

Figura 10 – Visão ampla do mural sobre sentido figurado

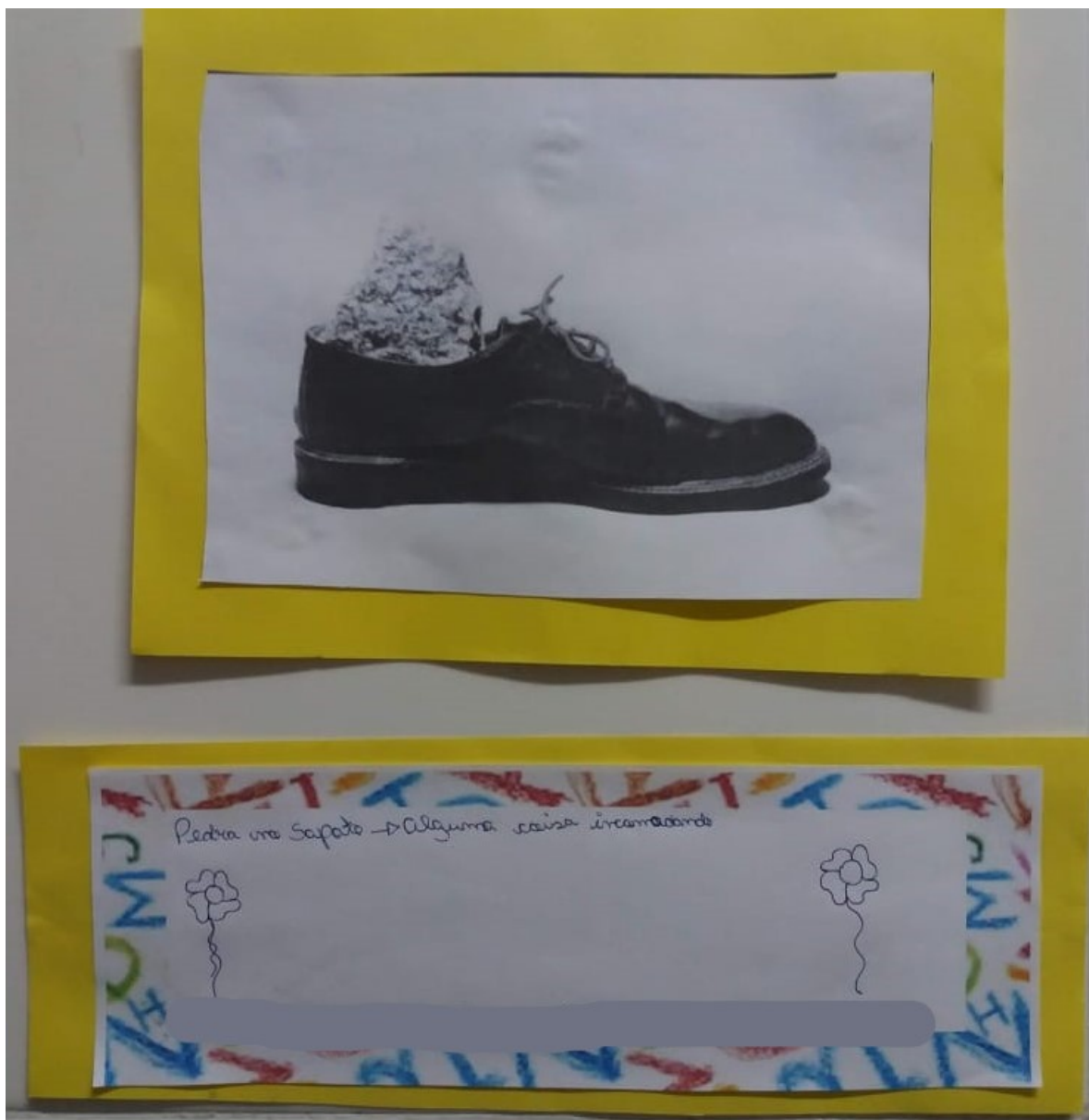


Fonte: A autora, 2019.

O mural foi organizado de acordo com a seguinte dinâmica: os grupos de alunos escreveram a expressão de acordo com a foto, ou seja, num primeiro momento, houve a descrição da foto e daí se chegou às expressões conhecidas como por exemplo: chorar pelo leite derramado; descascar abacaxi; colocar as barbas de molho; engolir sapo; com a faca e o queijo na mão e pendurar as chuteiras.

A seguir os alunos explicaram com suas palavras o que cada uma das expressões utilizadas de forma popular significavam: certos acontecimentos não têm volta; resolver um problema; ter atenção e ser paciente; aguentar desaforos; estar preparado e se aposentar, respectivamente.

Figura 11 – Detalhe do mural sobre sentido figurado



Nota: "Pedra no sapato – Alguma coisa incomodando"

Fonte: A autora, 2019.

Os alunos se interessaram em participar da atividade que foi feita em duplas e eles tiveram a liberdade de escrever e montar o mural durante a aula. Acharam fácil e entenderam a diferença entre sentido literal e sentido figurado. Uma dificuldade encontrada por eles durante a atividade foi o não reconhecimento de algumas expressões. Como por exemplo "colocar as barbas de molho". Alguns alunos relataram não conhecerem a expressão até o momento da atividade, uma metáfora interessante do desencontro geracional que se revela na escola. Por ser um

momento de troca de conhecimento, essa dificuldade foi logo solucionada com o compartilhamento de informações que cada um oferecia ao outro.

A aula de leitura em voz alta foi introduzida no cotidiano dos alunos por conta de deficiências identificadas pelos professores ao longo do segundo segmento do ensino fundamental. Tais deficiências se referem à leitura ininteligível por parte do leitor e dos ouvintes. Como descobrir as dificuldades de leitura dos alunos sem ouvi-los?

As primeiras aulas de leitura em voz alta foram extremamente desgastantes e cansativas para todos. O motivo era a vergonha que os alunos estavam sentindo em ler para a turma. Tentar contornar a situação fazendo parecer que não era problema nenhum não ler bem não convenceu. Portanto, a aula foi praticamente um desabafo e troca de experiências sobre a dificuldade de manter a concentração em textos longos. O aluno considera qualquer texto que passe de uma página como texto longo. Segundo seus relatos, acham cansativo e ficam sonolentos ao lerem sozinhos e silenciosamente um texto maior que uma lauda.

Não eram todos os alunos que não se sentiam à vontade ao ler em voz alta as poesias tradicionais escritas em verso, porém a quantidade mínima de alunos preparados para tal atividade foi o mote para o questionamento que os fez refletir sobre a situação: “o que se pode fazer para se sentir apto para ler em voz alta?” Os alunos reconhecem que quanto mais estudam, mais chances têm de conseguir, no futuro, um bom emprego. Porém, estudar requer leituras, estudos, aplicação. E a leitura é uma dificuldade explícita nesta turma. A falta de interesse pela leitura desmotiva o aluno na busca pelo conhecimento. Citando Michèle Petit (2009), ao comentar as relações entre sujeitos e lugares sociais,

Nesses bairros periféricos não são apenas as construções que estão em más condições, não é somente o tecido social que pode estar em dificuldade. Para muitos que vivem ali, também está danificada a capacidade de simbolizar, de imaginar e, a partir daí, de pensar um pouco por si próprio, em si próprio e ter um papel na sociedade. [...] a leitura pode ser, em todas as idades, justamente um caminho privilegiado para se construir, se pensar, dar um sentido à própria vida; para dar voz a seu sofrimento, dar forma a seus desejos e sonhos (PETIT, 2009, p. 71-72).

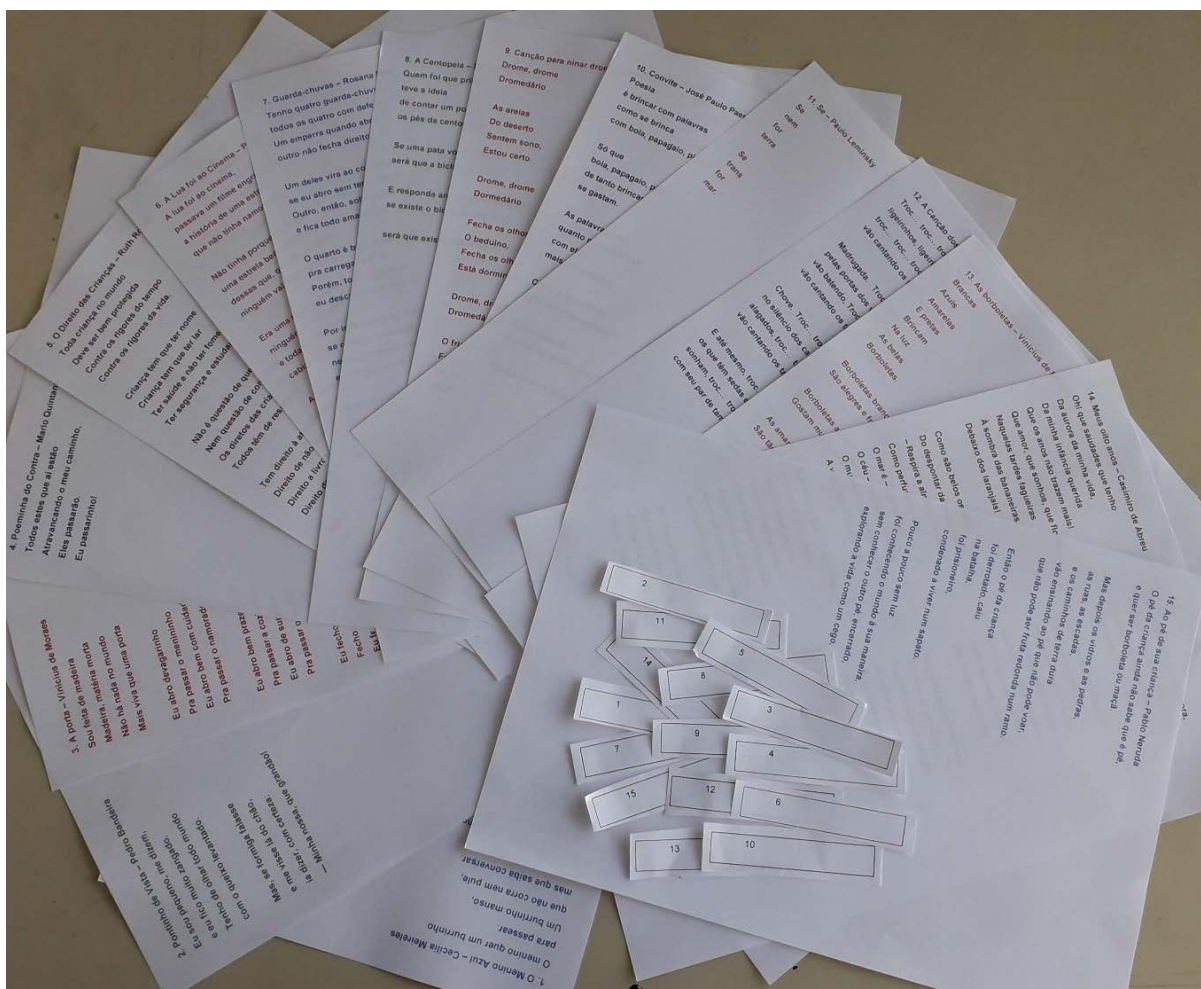
Como estratégia para diminuir o medo do fracasso ao ler em voz alta, foi proposto aos alunos para a aula seguinte a leitura de poesias selecionadas. Os alunos se organizaram em duplas, sortearam os textos e tiveram uma aula para a

preparação da leitura. Portanto foi oferecida aos alunos a oportunidade de experimentar a leitura coletivamente, facilitando o acesso à poesia com tranquilidade e suporte. As poesias sorteadas entre as duplas foram:

- “O menino azul”, Cecília Meireles;
- “Pontinho de Vista”, Pedro Bandeira;
- “A porta”, Vinícius de Moraes;
- “Poeminha do contra”, Mário Quintana;
- “O direito das crianças”, Ruth Rocha;
- “A lua foi ao cinema”, Paulo Leminski;
- “Guarda-chuvas”, Rosana Rios;
- “A centopeia”, Marina Colasanti;
- “Canção para ninar dromedário”, Sergio Capparelli;
- “Convite”, José Paulo Paes;
- “Se”, Paulo Leminski;
- “A canção dos tamanquinhos”, Cecília Meireles;
- “As borboletas”, Vinicius de Moraes;
- “Meus oito anos”, Casimiro de Abreu;
- “Ao pé de sua criança”, Pablo Neruda.

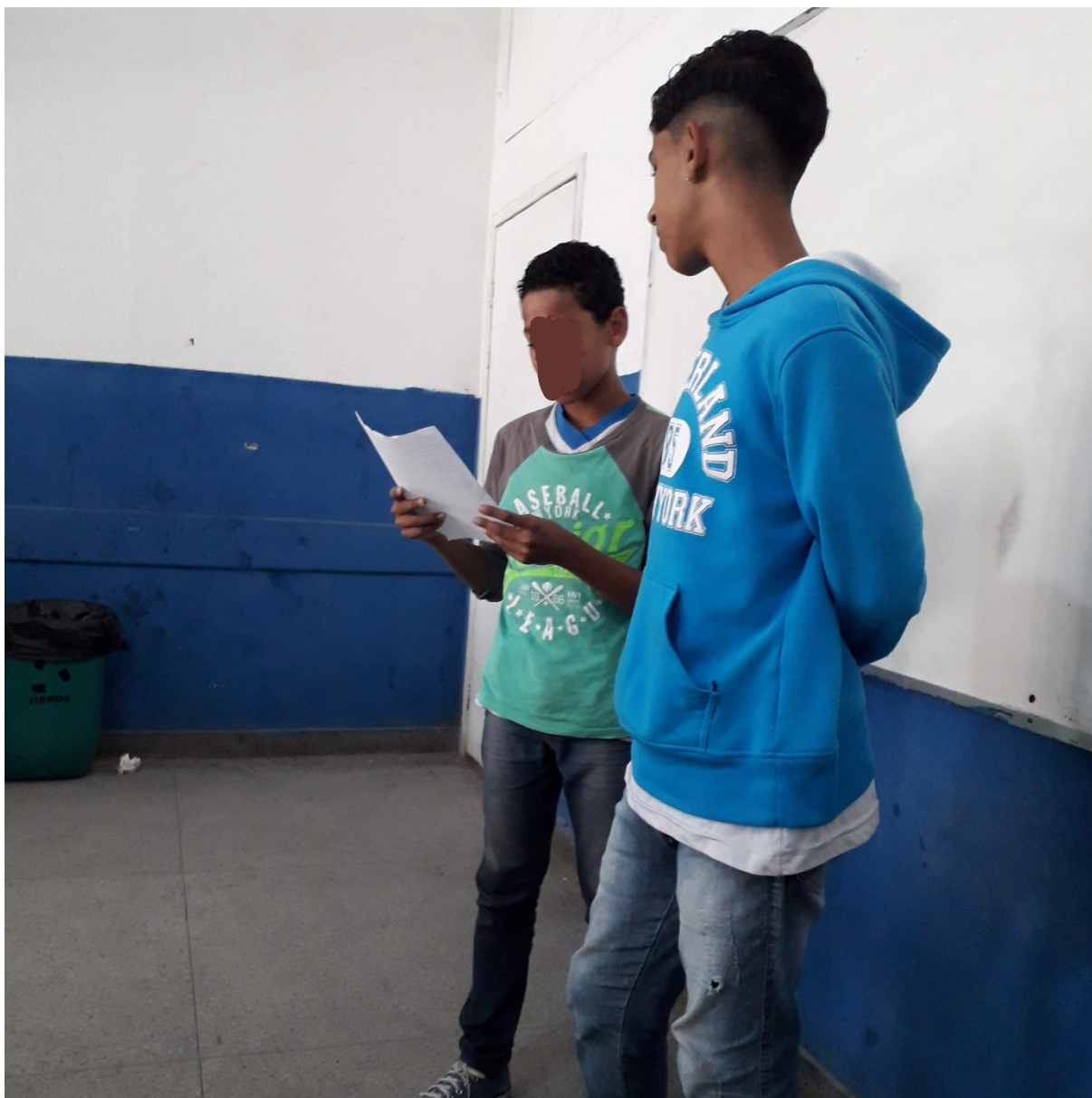
Essas poesias (Figura 12) fazem parte do meu acervo particular e é utilizada sempre que há necessidade de uma atenção especial a leitura em voz alta. Os escritores e seus textos selecionados escrevem sobre temas interessantes para as crianças e as chances do prazer na leitura aumentam por conta dos assuntos e jogos de palavras.

Figura 12 – Poesias propostas para leitura coletiva em voz alta



Fonte: A autora, 2019.

Figura 13 – Leitura compartilhada de poesia



Fonte: A autora, 2019.

Ainda assim, alguns alunos não se sentiram à vontade para ler. Todavia, como resultado de uma atividade que não visa apenas um indivíduo, mas grupos, a própria turma, por exemplo, a apresentação dos demais alunos despertou a curiosidade de alguns sobre os poemas lidos. Apesar da escolha da poesia ter sido feita a partir de um vocabulário mais facilitador, tiveram dificuldades com a pronúncia e o significado das palavras.

Os alunos foram incumbidos de encontrar textos em versos e trazê-los nas aulas seguintes. Aqueles que puderam fazer a pesquisa *on line* em casa ou em *lan houses*, trouxeram suas escolhas nas telas dos celulares ou imprimiram suas

pesquisas. Outros alunos foram à biblioteca da escola e, com a ajuda das professoras responsáveis pelo espaço, encontraram vários livros de poesias de autores variados.

Nas aulas dos dias 28 e 29 de março, os alunos puderam contribuir com a leitura de poesia a partir do resultado de suas pesquisas. Foi então que a biblioteca da escola foi procurada pela maioria dos alunos da turma. A professora Simone, responsável pela biblioteca da escola, contribuiu com algumas sugestões de leitura de poesia para os alunos. A maioria da turma não tem acesso à internet com facilidade, portanto a busca por livros físicos foi uma solução. Então, algumas coletâneas de poesias (Figura 14), disponibilizadas gratuitamente para as escolas públicas pelo FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação) foram solicitadas pelos alunos na biblioteca:

- “A bailarina e outros poemas, de Roseana Murray (2001);
- “Meus primeiros versos”, coletânea de poesias de Cecília Meireles, Manuel Bandeira e Roseana Murray (2001);
- “Bichos de versos”, coletânea de poesias de Ferreira Gullar, Cora Ronai, Fagundes Varela, entre outros (2003);
- “Gotas de Alegria”, de Angela Leite de Souza, Bartolomeu Campos de Queirós, Elias José e Sylvia Orthof (2003);
- “Trem de Alagoas e outros poemas”, coletânea de poesias de Cora Coralina, Manuel Bandeira entre outros (2003).

Aqueles que fizeram as pesquisas em casa, pela internet, trouxeram “Passarinho fofoqueiro”, de José Paulo Paes; “Ou isto ou aquilo” e “A bailarina”, de Cecília Meireles; “Andorinha”, de Manoel Bandeira; “Valsa das pulgas”, de Ruth Rocha; entre outros poemas.

Figura 14 – Contribuição dos alunos para leitura de poesia



Fonte: A autora, 2019.

Nas aulas do dia 11 de abril, os alunos responderam às seguintes perguntas sobre a estrutura, a sonoridade, o vocabulário do poema, se utilizando do texto que ele próprio escolheu durante a pesquisa:

- Sobre qual assunto trata o poema?
- Quem é o autor desse poema?

- O poema tem título?
- Como se chama cada linha do poema?
- Como se chama o conjunto de linhas?
- Quantos versos o poema possui?
- Quantas estrofes o poema possui?
- O poema contém rimas? Quais? Como você as percebe?

Nessa etapa das atividades, os alunos estudaram a estrutura da poesia quando escrita em versos e estrofes. E puderam trocar informações entre eles durante a apresentação das conclusões para a turma. Os alunos que escolheram as mesmas poesias apresentaram juntos as características do gênero lírico.

Para as aulas dos dias 25 e 26 de abril, foi proposta aos alunos a penúltima atividade sobre poesia antes de iniciar os trabalhos com poesia visual especificamente, que eles pesquisassem, se necessário, a letra de uma música de seu agrado, a copiassem em uma folha e a trouxessem para mostrar aos colegas de classe. Alguns alunos copiaram hinos cantados em suas igrejas. Outros alunos copiaram de sites e aplicativos de músicas a letra da música preferida. Levei um amplificador e conectei meu celular a ele por *Bluetooth*. As músicas mais conhecidas puderam ser tocadas através de um aplicativo de música on line.

Logo abaixo (Figura 15), há um exemplo da pesquisa feita pelos alunos. Um grupo copiou a letra da música “Fico assim sem você”, de Claudinho e Buchecha. Enquanto a música tocava no amplificador, a turma acompanhava a letra xerografada para os grupos, e assim percebia o ritmo e a rima e como a música se estruturava em versos e estrofes.

A leitura do texto poético copiado pelos próprios alunos ao mesmo tempo em que a música era ouvida fez com que eles percebessem a estrutura dos versos e estrofes e a relação com ritmo e musicalidade. A presença de rimas ao final dos versos também foi notada e entendida como elemento importante para deixar a música mais interessante aos ouvidos.

Figura 15 – Pesquisa sobre letra de música feita em grupo

Material Português Turmas: 702
 nome: _____

 Trabalho de Português

 Amigo sem ora
 Coqueiro sem hora
 Sou eu assim sem você
 Entendo sem hora
 Piu - Piu sem trapala
 Sou eu assim, sem você...

 Porque é que tem que ser assim?
 Se o meu desejo não tem fim
 Eu te quero a todo instante
 Bem mil auto - Falas
 Não Poder Falar Por mim...

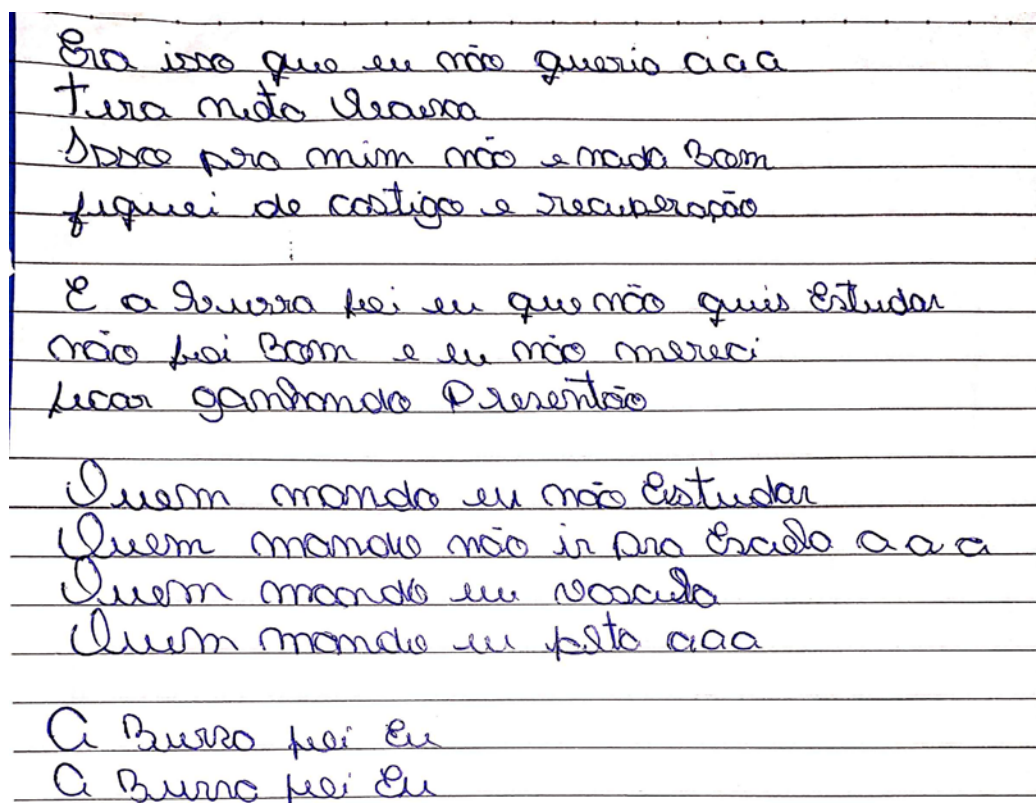
 Amor sem desejo
 Bechecha sem dardinho,
 Sou eu assim sem você
 Circo sem Coloso,
 Namora sem abraço,
 Sou eu assim sem você

 Tô louco pra te ver chegar
 Tô louco pra te ter no chão
 Dadas no teu abraço
 Retorno o Pedego
 Que Falto no meu coração...

Nas aulas do dia 10 de maio, com a TV em sala, passei o vídeo da música “Despacito”, do cantor, compositor e ator porto-riquenho vencedor do Grammy Latino Luis Fonsi¹². Em um segundo momento, os alunos assistiram a paródia da música do Luis Fonsi intitulada “De Castigo”, produzida pelo canal do You Tube Maria Clara e JP¹³.

A partir daí os alunos foram incentivados a criar suas paródias a partir da música de sua preferência. Nas aulas dos dias 16 e 17 de maio, alguns alunos se interessaram em cantar as músicas criadas por eles para os colegas de classe. Na Figura 16, a paródia da música “Despacito” já mencionada feita por um dos grupos de trabalho. É interessante notar a construção dos versos e estrofes conforme o ritmo da música. Na Figura 17, um dos grupos de trabalho se apresenta tocando e cantando a música parodiada por eles. Os temas recorrentes foram escola, amizade e estudo.

Figura 16 – Paródia de música criada pelos alunos



Fonte: A autora, 2019.

¹² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=kJQP7kiw5Fk&feature=youtu.be>>. Acesso em 20 jan 2020 às 20h.

¹³ Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=OlP_2JenI5A&feature=youtu.be>. Acesso em 20 jan 2020 às 20h.

Figura 17 – Apresentação da paródia criada pelo grupo



Fonte: A autora, 2019.

Nos dias 23 e 24 de maio, distribuí a atividade de interpretação de tirinha¹⁴ (destacada na Figura 18) com o objetivo de utilizar a temática apresentada pelos personagens para a criação de uma quadrinha, pequeno poema de quatro versos, pelos alunos. Foi escolhida uma tirinha de história em quadrinhos pelos seguintes motivos: o uso do sentido figurado na linguagem verbal e do sentido literal na linguagem não verbal e a aproximação da leitura multimodal da tirinha com a leitura multimodal da poesia visual.

Figura 18 – Tirinha “Lili, a Ex”, de Caco Galhardo



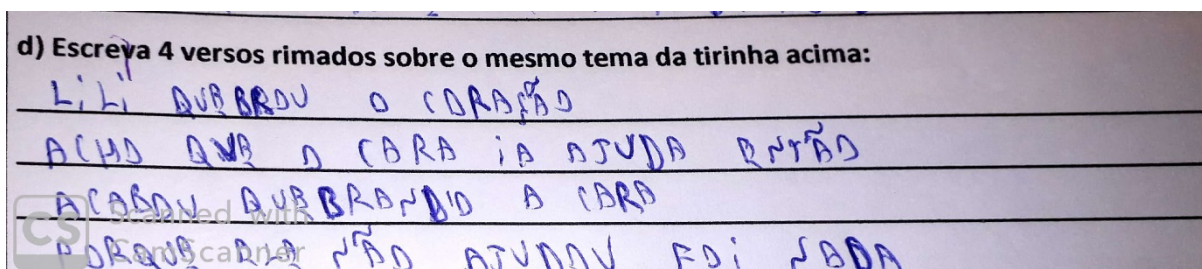
Fonte: Folha de São Paulo, 2014.

Os alunos responderam as questões e produziram com alguma demora a conclusão da atividade. Houve muitos questionamentos quanto ao entendimento da

¹⁴ Anexo E – Interpretação de tirinha e produção de poesia

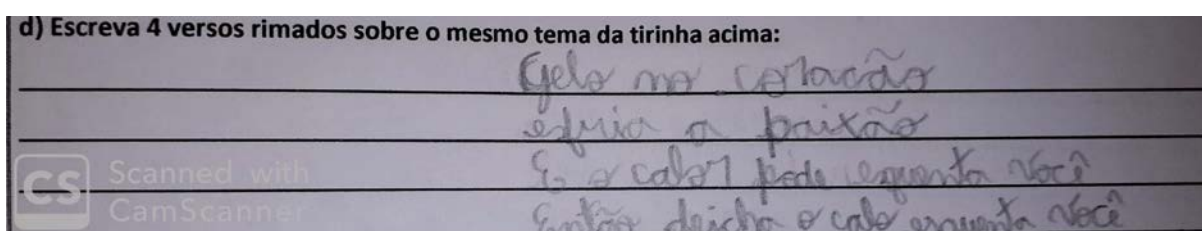
linguagem conotativa. Abaixo (Figuras 19 e 20), duas produções de poesia a partir da leitura da tirinha de Caco Galhardo. Os nomes dos alunos foram trocados por um código de letra e número para preservar suas identidades.

Figura 19 – Produção de texto poético do aluno A1



Fonte: A autora, 2019.

Figura 20 – Produção de texto poético do aluno A2



Fonte: A autora, 2019.

Na produção textual do aluno A1, foi valorizado o uso da palavra “cara” duas vezes e com sentidos diferentes, literal e figurativo. Percebe-se que o aluno entendeu a narrativa da tirinha e através dos seus versos reescreveu a história com a linguagem mais próxima a sua realidade. Já o aluno A2, em seus versos, tenta achar uma solução para a frieza da personagem, demonstrando entender o sentido do texto narrativo e se utilizando de um outro formato para continuar a história.

A escola organizou, para a semana de 27 a 31 de maio, um concurso de produção textual, no qual os alunos da segunda etapa do ensino fundamental pudessem participar. As produções individuais foram pré-selecionadas pela professora de cada turma, para que numa segunda etapa pudessem ser escolhidas por uma comissão de professores de Língua Portuguesa da própria escola. As turmas de 7º ano ficaram responsáveis por produzir textos poéticos.

A proposta de produção textual apresentada para os alunos foi de uma poesia no formato quadrinha (poema de 4 versos) ou limerique (poema de 5 versos) sobre um tema cotidiano familiar ou escolar. Os alunos tiveram oportunidade durante as

aulas de estudarem os dois formatos e suas características, portanto a atividade relativa ao concurso foi executada com tranquilidade, apesar da vontade de ser escolhido como vencedor ser o sentimento de alguns. Os alunos responderam em folha própria do concurso.

Da turma pesquisada, dois alunos foram selecionados pela comissão de julgamento (Figuras 21 e 22) por conta do jogo de rimas e ritmo do poema, além de retratar a relação de amizade com os colegas da escola, um dos motivos dos alunos gostarem tanto de frequentá-la.

Figura 21 – Produção do aluno A1, vencedora do concurso de produção textual

FIZ UMA AMIZADA MUITO BOA
 CHEGUEI Em casa rindo ATOA
 MEU AMIGO ERA MUITO BOM
 GOSTAVA DE BANHAR MUITO ENXÃO
 5. ~~ESSA AMIZADA ERA MUITA BOA E ELE GOSTAVA DE MIM COMO UMA PESSOA~~

Fonte: A autora, 2019.

Figura 22 - Produção do aluno A3, vencedora do concurso de produção textual

Um dia encontrei na Escola
 Um colega que amava jogar lixela
 Ele não andava contente
 mas ele era muito inteligente
 5. E amava saltar pipa de sacala.

Fonte: A autora, 2019.

Todas essas atividades descritas anteriormente aconteceram nas aulas do primeiro semestre de 2019. Serviram de aproximação dos alunos com o texto poético de forma a garantir através das propostas de trabalhos uma forma de valorizar suas produções e apresentações em sala de aula. Ao longo das atividades do segundo semestre, aquelas que realmente são a proposta desse trabalho, percebeu-se a importância dessa introdução com a poesia tradicional para os alunos que conseguiram perceber as diferenças com mais clareza.

4.2 A aventura de ler poesia visual na sala de aula

4.2.1 Sequência didática: apresentação

No segundo semestre de 2019, iniciou-se o trabalho proposto com a sequência didática sobre poesia visual propriamente dita em uma turma de 7º ano com o intuito de, a partir da leitura e escrita desse gênero, aumentar o interesse dos alunos pela leitura de literatura. Para iniciar a primeira etapa dessa sequência didática, a apresentação da situação, nos dias 15 e 16 de agosto de 2019, o livro didático serviu de suporte para o encontro dos alunos com o que se intitula poema-imagem nas páginas 116 e 117¹⁵. Os poemas são de autores consagrados da poesia brasileira como Augusto de Campos, Ronaldo Azeredo, Décio Pignatari e Paulo Leminski.

As atividades foram voltadas para a observação contemplativa e participativa da leitura de poesia visual, primeiramente, livre na tentativa de despertar o estranhamento por parte do aluno, sujeito e leitor em formação. Num primeiro momento, os alunos consideraram as semelhanças e diferenças no que concerne à estrutura, uso de vocabulário, imagens, organização no espaço e tudo mais que lhes chamaram a atenção, fazendo referência também aos textos que estão acostumados a ler. Esse compartilhamento, segundo Teresa Colomer (2007), significa possibilidades de elos entre leitores.

Compartilhar as obras com outras pessoas é importante porque torna possível beneficiar-se da competência dos outros para construir o sentido e obter o prazer de entender mais e melhor os livros. Também porque permite experimentar a literatura em sua dimensão socializadora, fazendo com que a pessoa se sinta parte de uma comunidade de leitores com referências e cumplicidades mútuas (COLOMER, 2007, p. 143).

Após um primeiro contato com o poema visual através do livro didático,¹⁶ houve a necessidade de continuar a primeira etapa da sequência didática dando liberdade para os alunos terem a oportunidade de pesquisar em meio eletrônico, de acordo com as suas possibilidades, no que se diz respeito à pesquisa de material

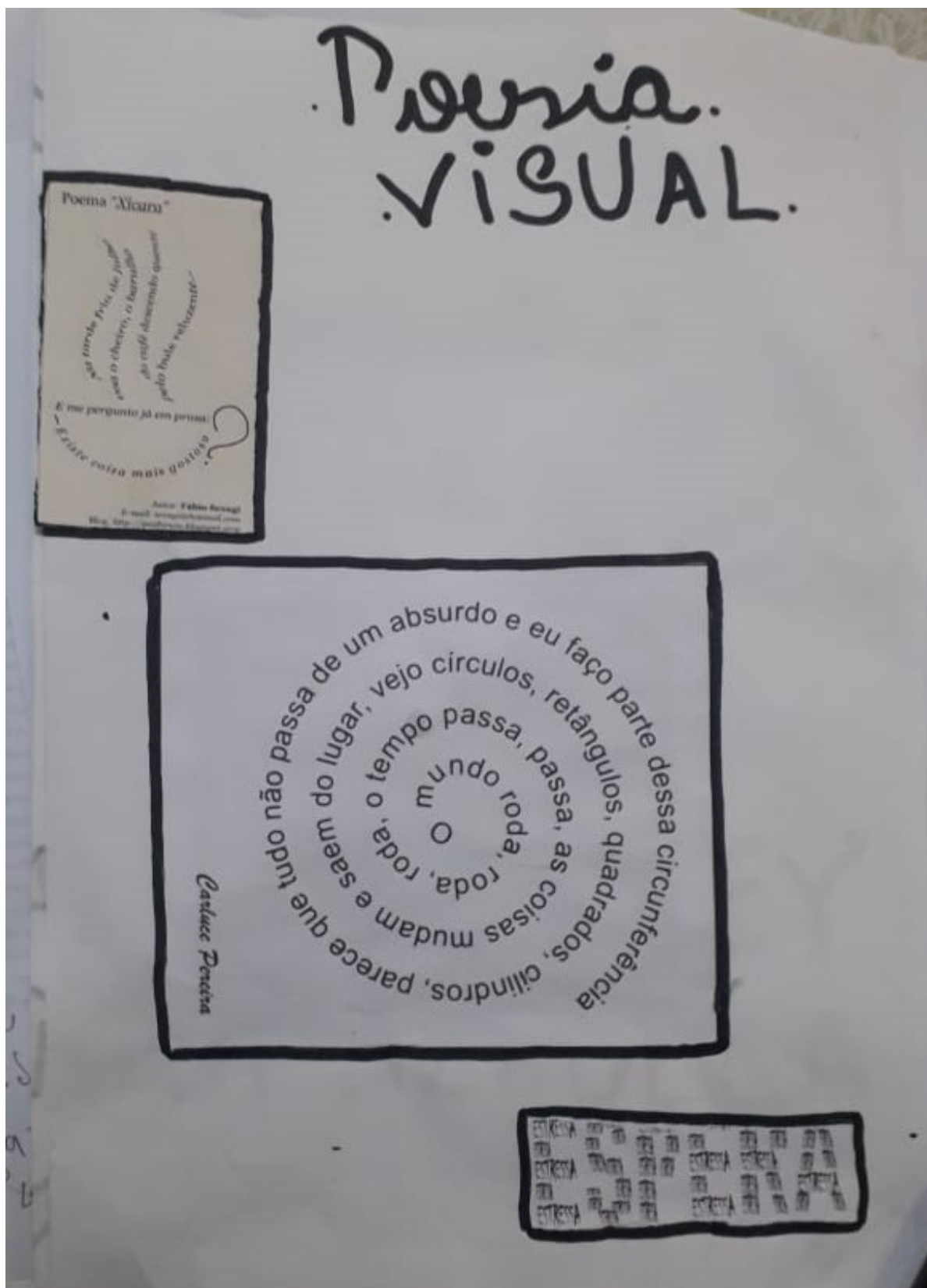
¹⁵ Anexo F - Livro didático – página 116 e Anexo G - Livro didático – página 117

¹⁶ Anexo F - Livro didático – página 116

em meio eletrônico, ou seja, aqueles que puderam se utilizar de rede de dados de internet em casa, na residência de outros (amigos, familiares) ou até mesmo os que puderam alugar um horário em uma *lan house*, trouxeram para o grupo, nas aulas dos dias 22 e 23 de agosto, textos poéticos visuais que lhes agradaram, fazendo da sala de aula uma pequena exposição de textos por eles escolhidos. Aqueles que não têm acesso à internet, procuraram a biblioteca, conforme fizeram em outros momentos ao longo do ano letivo, porém, não havia acervo disponível sobre o assunto.

Os alunos observaram e leram em pequenos grupos os poemas-imagens encontrados na rede de internet pelos alunos que puderam fazer a pesquisa. Na Figura 23 um exemplo do trabalho de pesquisa feito por eles. A primeira impressão é de que não eram poemas, segundo os alunos, “eram figuras”, “quadros de algum museu”, “menos poesia”. Nenhum aluno demonstrou já ter visto esse tipo de poesia antes, portanto a surpresa entre eles foi grande.

Figura 23 – Pesquisa sobre poesia visual



Fonte: A autora, 2019.

Propus que os grupos que quisessem poderiam ler em voz alta o poema de sua escolha e até fazer algum tipo de mímica ou encenação, porém eles insistiam em não entender o porquê de aquelas figuras serem consideradas poemas. A ideia do texto escrito em parágrafos ou versos, contendo uma lógica sintática da frase é até então o que era conhecido como texto para os alunos. Como forma de quebra desse paradigma, essa busca do aluno pelo novo e o interesse por uma produção textual diferenciada como a poesia visual já mudou o entendimento do aluno sobre o que pode ser considerada leitura na contemporaneidade.

Os alunos sentiram-se motivados a comentar as razões que os mobilizaram a escolher tal texto visual, interagindo com os colegas; também foi importante experimentar as possibilidades de leitura do poema visual, como, por exemplo, qual sentido o texto proporciona ao ser lido conforme uma direção escolhida (iniciando pela direita ou pela esquerda, de baixo para cima, entre outras).

Então partimos, na semana seguinte, ainda como parte das atividades de apresentação inicial da sequência didática, nas aulas dos dias 29 e 30 de agosto, para as questões do livro didático¹⁷ de forma sutil, como uma conversa em sala de aula, sem a obrigatoriedade de uma busca por respostas corretamente engessadas. Os poemas-imagens foram feitos não só para leitura, mas também para admirá-los. A disposição das palavras no papel fazem referência a movimento, direção de leitura. Os sons das palavras escolhidas fazem surgir onomatopeias... e assim, ao responder cada pergunta oralmente e sempre observando os poemas, os alunos perceberam que não precisa escrever muito para se passar uma mensagem completa e contemplar uma escrita criativa e cheia de significados.

Dando continuidade às atividades sobre poesia visual, foi entregue aos alunos uma atividade em que, a partir de perguntas sobre os textos lidos, os alunos poderiam expressar suas impressões sobre esse primeiro contato com a poesia visual¹⁸. Perguntas simples, em tom de conversa, para que os alunos ficassem à vontade para opinar e questionar também.

Uma das dificuldades encontradas pelos alunos no que se refere ao hábito de ler é o tamanho dos textos. A poesia visual e suas dimensões diferenciadas e apelo visual na página foi uma motivadora para o início dos trabalhos dos alunos no mundo da leitura visual. Os alunos também perceberam que nem sempre o texto

¹⁷ Anexo F – Livro didático – p. 116 e Anexo G – Livro didático – p. 117

¹⁸ Anexo H – Leitura e expressão oral sobre poema-imagem

curto é de leitura mais fácil. A curiosidade sobre os aspectos peculiares e inusitados do texto poético visual aumentou a disposição dos alunos em conhecer e aprender a ler poesia. Os caligramas foram uma descoberta interessante para eles, houve realmente uma mudança de postura diante das observações feitas dos novos textos cheios de significados para cada um deles.

4.2.2 Sequência didática: produção inicial

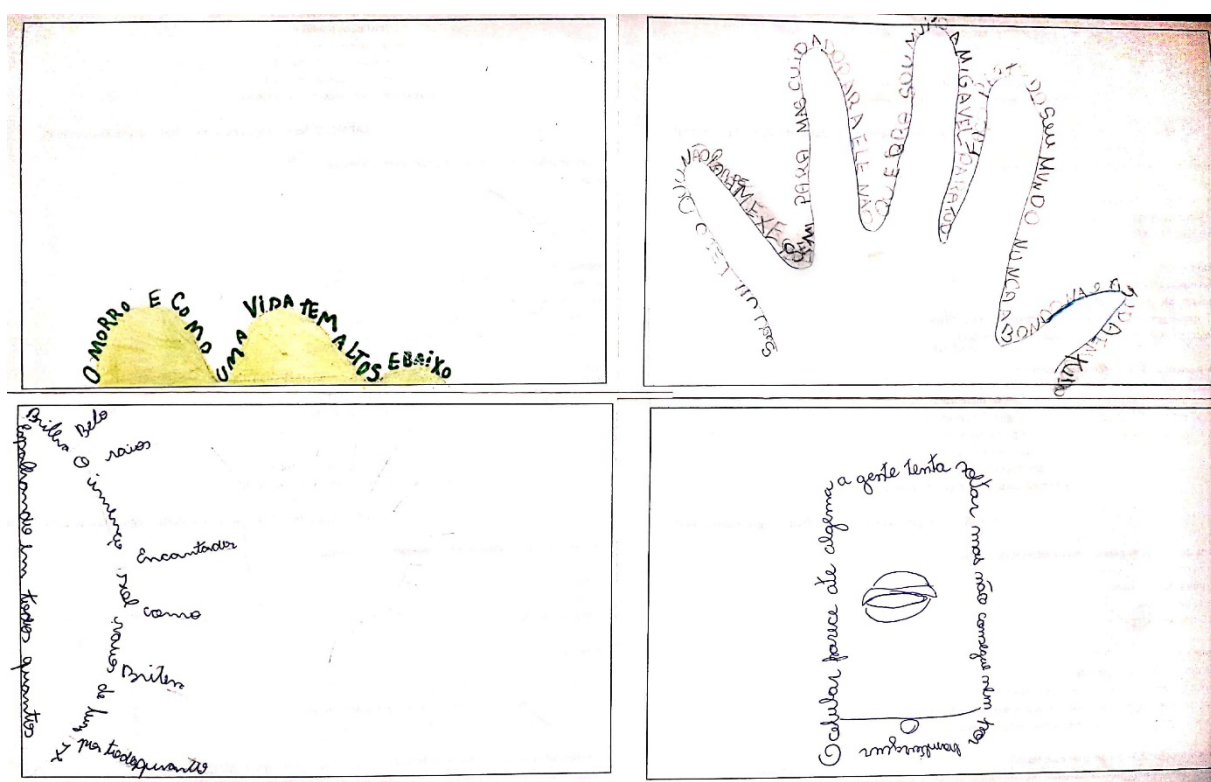
Iniciamos, então, a segunda etapa da sequência didática, ou seja, a produção inicial de um texto, com a proposta de produção textual de caligrama (Figura 24) para os alunos, nas aulas dos dias 5 e 6 de setembro de 2019. Os alunos encararam a atividade como um desafio. Seriam capazes de criar algo tão diferente assim no primeiro momento? Vários alunos não conseguiram terminar os seus trabalhos no tempo estipulado e pediram para continuar a atividade na semana seguinte. Mas, para uma primeira produção textual com uma estrutura e formato tão novos para os alunos, já se esperava que nem todos os alunos conseguissem fazer a tempo. Portanto, uma atividade que foi pensada para 4 aulas, precisou de mais 4 aulas para ser concluída. Sendo assim, nas aulas dos dias 19 e 20 de setembro, os alunos continuaram suas produções. Os alunos que já haviam acabado a atividade, fizeram novos caligramas, de modo que nenhum aluno ficou ocioso.

Chamo a atenção aqui para a questão dos deveres de casa. Habitualmente, são pedidos aos alunos que se façam atividades de leitura, interpretação de texto, pesquisa, entre outros em casa. Porém, para que os alunos fossem melhor atendidos em seus questionamentos, e as orientações fossem observadas de forma mais atenciosa por eles, poucas atividades ao longo desse trabalho foram feitas fora da escola. Havia a preocupação por minha parte como professora que as atividades fossem feitas de forma cooperativa entre os alunos, o que não seria possível ao se levar a atividade como dever de casa.

A atividade de produção de caligrama (Figura 24) foi organizada da seguinte forma: os alunos foram convidados a transformar uma palavra de sua escolha em caligrama. As palavras escolhidas pelos alunos deveriam ter algum sentido para

eles, portanto palavras utilizadas em seu cotidiano. Considero que essa etapa do trabalho de produção inicial, foi um momento de produção artística individual, em que os alunos foram incentivados a criar e recriar sem limites, a partir da sequência trabalhada, explorando o conhecimento compartilhado nas aulas anteriores com o objetivo de criar uma maior intimidade com a linguagem da poesia visual e vivenciar essa experiência a partir do caligrama, uma forma de poesia visual menos complexa em sua criação.

Figura 24 – Primeiras produções dos alunos - Caligramas

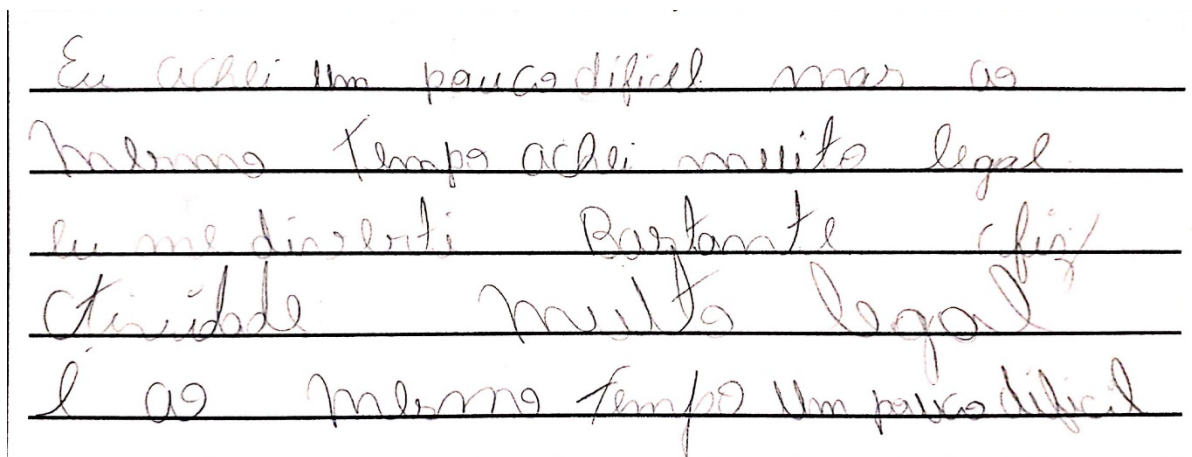


Fonte: A autora, 2019.

4.2.3 Sequência didática: módulo 1

O Módulo 1 dessa sequência didática sobre poesia visual, iniciado nas aulas dos dias 26 e 27 de setembro, parte da observação das produções dos alunos e também do olhar deles mesmos sobre suas criações nesse primeiro momento. Os textos foram redistribuídos aos seus autores e os mesmos escreveram relatos sobre essa primeira experiência. Dois relatos (Figuras 25 e 26) são apresentados a seguir:

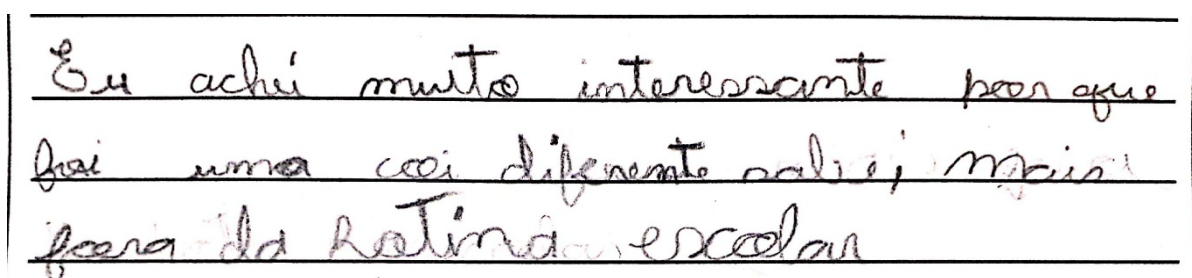
Figura 25 – Relato do aluno A4 sobre a produção de caligrama



Nota: O aluno escreveu: "Eu achei um pouco difícil mas ao mesmo tempo achei muito legal. eu me diverti bastante fiz atividade muito legal e ao mesmo tempo um pouco difícil."

Fonte: A autora, 2019.

Figura 26 – Relato do aluno A3 sobre a produção de caligrama



Nota: O aluno escreveu: "Eu achei muito interessante por que foi uma coi (coisa) diferente sabe, mais fora da rotina escolar."

Fonte: A autora, 2019.

"Diferente, difícil, interessante". A surpresa do encontro com a poesia visual continuou por um bom tempo. Para a maioria dos alunos, a poesia visual era uma experiência nova. Poucos alunos reconheceram a leitura desse gênero textual como a leitura que eles fazem de outros textos multimodais, como as propagandas, por exemplo. O caráter diferenciado da poesia visual para eles era relacionado à forma como se pode escrever e desenhar a poesia visual no papel, as infinitas possibilidades de produção e de leitura.

4.2.4 Sequência didática: módulo 2

O Módulo 2 da sequência didática teve início na semana seguinte ao módulo 3, dias 3 e 4 de outubro de 2019, e apresentou para os alunos as técnicas de produção de poesia visual como a estrutura, escolha do vocabulário, organizadores textuais e visuais, materiais que podem ser usados e espaços onde podem ser expostos. Ou seja, há mais liberdade para se produzir tal tipo de texto, desde que se mantenha a coerência entre o assunto, a forma, o meio utilizado para ser exposto. Levei para a sala de aula outros exemplos de poesias visuais para os alunos conhecerem. Eles foram incentivados a perceberem os significados que as poesias teriam para eles, no seu cotidiano.

Como estratégia para ampliar o interesse dos alunos pelo assunto estudado, levei livros de poesia visual para um contato mais tátil e visual, podemos assim dizer, com a literatura. Os alunos puderam manusear obras de Arnaldo Antunes (*As coisas*); Augusto de Campos (*Outro e Viva vaia*); Ferreira Gullar (*O formigueiro*); Paulo Leminski (*La vie em close e Toda Poesia*) e Sérgio Capparelli (*Poesia visual*). Tais obras serviram de auxílio e inspiração, no sentido de ampliação de repertório linguístico e literário, para os alunos durante suas produções.

Nesse momento da sequência didática, pude perceber a importância do contato do aluno com os livros físicos e o quanto eles se surpreenderam com a qualidade do material em cores, de tamanhos e texturas diferenciados, ou seja, um convite à leitura e às práticas orais. Além de tudo, a apresentação dos textos de forma destacada incentivou a turma na troca de ideias sobre suas preferências quanto ao assunto mais interessante, poesia preferida de acordo com a cor, a exposição na página, o formato entre outras características.

Devo salientar a falta desse tipo de livro na biblioteca da escola e portanto na vida escolar do aluno da escola pública. São livros considerados caros e muitas vezes de difícil acesso no que concerne à facilidade de se encontrar no mercado disponível para venda. Daí a necessidade de se proporcionar esse contato do objeto livro com a turma e o incentivo às leituras orais em voz alta e à troca de ideias entre os grupos de alunos no que diz respeito às preferências de cada um e também questionamentos que esse contato pode ter despertado nesse sujeito.

Esse contato com o livro pelo aluno trouxe para a sala de aula uma experiência sinestésica diante de publicações tão particulares. Foi o primeiro contato da turma com livros de poesia visual e concreta. Até então os alunos tiveram contato com as produções desses autores através de amostras do livro didático, de páginas de pesquisa da internet na tela do *smartphone* ou de folhas impressas. A riqueza do livro despertou uma mistura de sensações percebidas pelos alunos tais como a textura das páginas, o cheiro do livro encomendado em um sebo comparado com o cheiro de um livro novo, a importância das cores em uma publicação e da disposição do texto na página em outra.

Como orientadora desse primeiro contato dos alunos com essas publicações, dispus a turma em grupos e garanti que todos os alunos pudessem folhear todos os exemplares e incentivei a leitura oral das poesias que mais interessaram aos componentes dos grupos. A leitura desse tipo de texto é diferenciada e foi apreciada a forma divertida que se pode ler em voz alta o vocábulo escolhido pelo autor de acordo com a disposição da poesia na página.

Os alunos já nessa fase se sentiram a vontade com os textos e se arriscaram nas inferências feitas a partir de suas realidades. Como exemplo de apropriação observada durante a atividade posso citar a relação que os alunos tiveram ao ler a poesia Luxo (1965), de Augusto de Campos, publicada na obra “Viva Vaia: poesia 1949-1979”. Esta obra chamou a atenção dos alunos de maneira singular. A poesia se apresenta em formato inusitado, como um cartaz que se desdobra e se mostra em letras douradas do que o lixo é feito. A leitura feita de longe não revela o que se pode ler de perto. A palavra lixo formada pela palavra luxo escrita várias vezes em letras douradas.

A partir de alguns questionamentos relacionados a que significados essa poesia poderia ter para os alunos, alguns deles se destacaram ao mencionar às questões de proteção do meio ambiente já que “uma vida de luxo gera muito lixo”. A pertinência desse significado foi validada diante do contexto em que o texto é apresentado ao aluno. A partir daí foi apresentada à turma o contexto dessa publicação e sua relação com o consumo a partir de propagandas para se alcançar *status*. O que não deixou de ser reacionado a questões de “produção de lixo para se garantir uma vida de luxo”, segundo eles.

4.2.5 Sequência didática: módulo 3

O Módulo 3 da sequência didática sobre poesia visual foi planejado de forma a chamar a atenção do aluno para uma nova perspectiva de produção de textos em meio virtual. apesar das dificuldades encontradas em uma sala de aula de uma escola pública no que se refere à utilização de novas tecnologias, percebi que seria muito importante para a turma a apresentação de poesia visual através de diversos recursos de animação. Os alunos se interessaram pela aula e tiveram a oportunidade de conhecer canais sobre poesia visual na plataforma de vídeo *YouTube*.

Para ilustrar a infinidade de possibilidades da poesia visual, apresentei aos alunos, como atividade principal do Módulo 3, nos dias 17 e 18 de outubro de 2019, vídeos do YouTube sobre Caligrama, Poesia visual e Poesia Concreta. O primeiro vídeo escolhido (Figura 27) foi “Cinco Poemas Concretos”, do canal do diretor Christian Caselli, uma adaptação para o audiovisual dos poemas concretos “Cinco”, de José Lino Grunewald (1964); “Velocidade”, de Ronald Azeredo (1957) “Cidade”, de Augusto de Campos (1963); “Pêndulo”, de E. M. de Melo e Castro (1961/1962) e “O Organismo”, de Décio Pignatari (1960)¹⁹.

¹⁹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yC3e7rmSYM4>>. Acesso em 05 mar. 2020 às 20h.

Figura 27 – Ilustração de trechos do vídeo “Cinco Poemas Concretos”



Fonte: CASELLI, 2007.

Neste vídeo os alunos se depararam com algumas poesias que já conheciam, ou pelo contato com o livro didático ou em suas pesquisas sobre poesia visual. A ideia de que a poesia poderia ser assistida em formato de vídeo deixou a experiência bem mais interessante para eles. As atividades de compreensão de texto partiram de perguntas simples sobre vocabulário escolhido pelo autor, os vários significados que esse vocabulário pode deprender diante das várias formas possíveis de leitura da obra.

O vídeo que se seguiu foi “50 poemas digitais, visuais e multimídias de Paulo Aquirone (Sec. XX/XXI)”, publicado pelo canal do YouTube Artmolteni (Figura 28).

Os alunos ficaram muito empolgados com as criações desse autor. Simples e diretas, como caligramas, suas poesias estavam ao alcance do entendimento dos alunos, o que deu mais segurança na participação da atividade oral desenvolvida.²⁰

Figura 28 – Ilustração de trechos do vídeo “50 poemas digitais, visuais e multimídias de Paulo Aquarone (Sec. XX/XXI)”



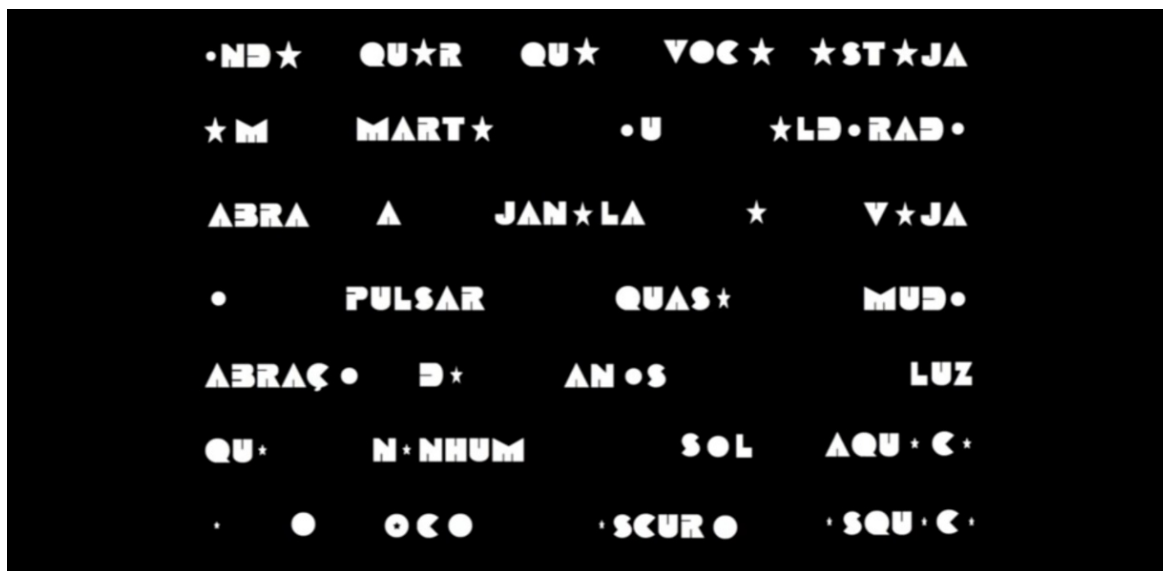
Fonte: AQUARONE, 2015.

O penúltimo vídeo que os alunos assistiram e comentaram foi “O Pulsar” de Augusto de Campos com música de Caetano Veloso. Esse vídeo foi realizado para a exposição “Despoemas” de Augusto de Campos, em Buenos Aires, 2014. Inspirado

²⁰ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=fIZGv1CgJ58>>. Acesso em 05 mar. 2020 às 20h.

no videoclipe “Pulsar”, de Paulo Barreto de 1984 (Figura 29). Foi publicado no canal do YouTube de Gonzalo Aguilar²¹.

Figura 29 - Ilustração do vídeo “O Pulsar”, de Augusto de Campos



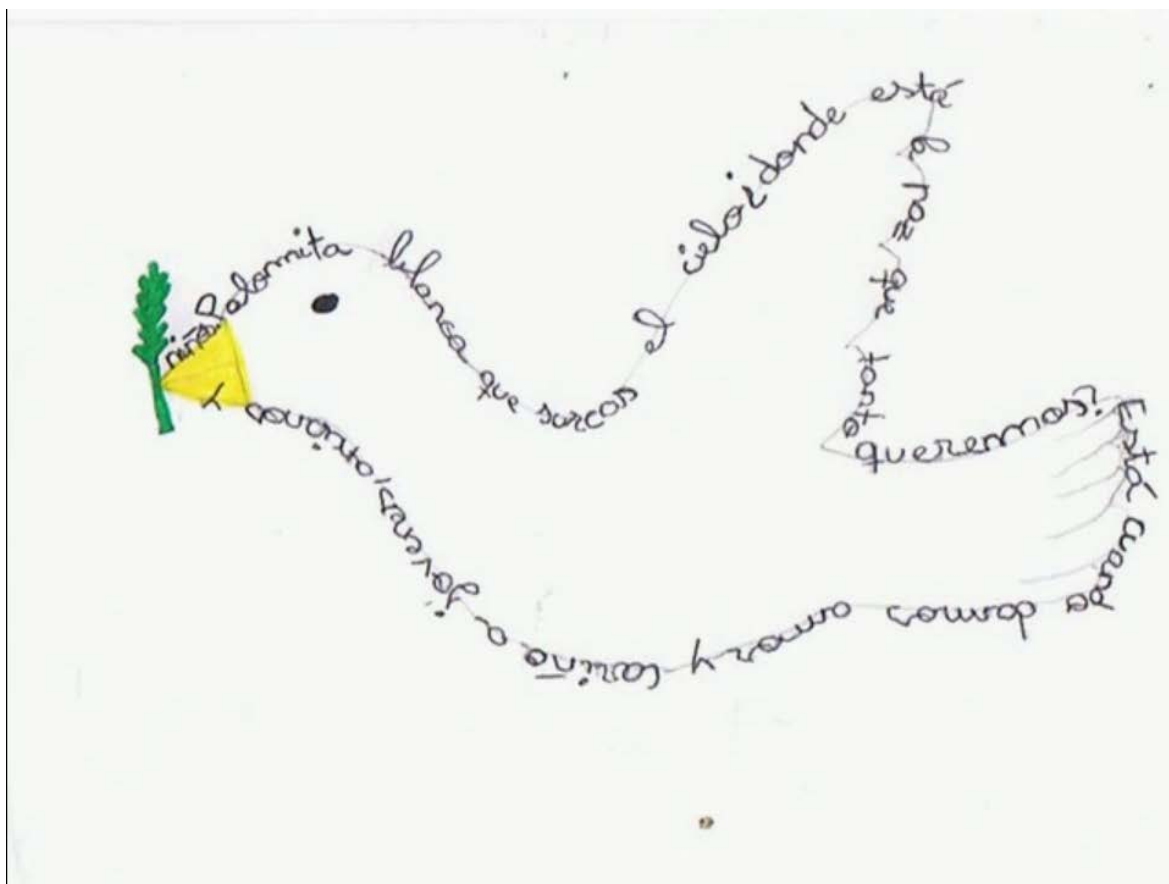
Fonte: AGUILAR, 2014.

Para finalizar o Módulo 3 dessa sequência didática, os alunos tiveram a oportunidade de assistir a um vídeo feito pelo canal *Labibliotecadelcole*, cujo título é “Caligrama 5º” (Figura 30). O vídeo é composto basicamente por caligramas criados por crianças sobre o tema paz²². A Figura 31 retrata um momento da aula em que os alunos assistiam aos vídeos e teciam seus comentários.

²¹ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hlgkz-g-ukc&t=11s>>. Acesso em 05 mar. 2020 às 20h.

²² Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-AT2hwrBCKU>>. Acesso em 05 mar. 2020 às 20h.

Figura 30 – Ilustração do vídeo “Caligrama 5º”



Fonte: LABIBLIOTECADELCOLE, 2014.

Figura 31 – Alunos em aula ilustrada por vídeos do YouTube



Fonte: A autora, 2019.

4.2.6 Sequência didática: módulo 4

A seguir (Tabela 2), transcrevo alguns registros feitos durante a atividade oral relativa a esse contato dos alunos com a poesia visual nos vídeos do YouTube. Como atividade do Módulo 4 da sequência didática, sugeridas nas aulas dos dias 24 e 25 de outubro de 2019, nesses comentários encontram-se as impressões dos alunos que se manifestaram verbalmente durante as aulas em que os vídeos foram analisados por eles. Quais significados são sugeridos nesses poemas no contexto de uma sala de aula de uma escola pública de ensino fundamental?

Tabela 2 – Participação oral dos alunos na análise dos vídeos sobre poesia visual

Aluno	Comentário
A1	“Isso é poesia? Parece aula de Artes.”
A2	“Esse do pêndulo eu gostei, professora, melhor que no livro.”
A5	“Aquele poema ‘sumindo/surgindo’ é igual aquele ‘velocidade’ que tem no livro.”
A10	“Professora, eu consigo fazer essa poesia. Misturar as palavras e as pessoas tentarem entender o meu desenho.”
A12	“A gente pode ler de qualquer jeito: da direita pra esquerda, da esquerda pra direita, debaixo pra cima, como quiser, monta igual um quebra-cabeça.”
A12	“Agora que eu entendi essa poesia aí: (O Pulsar, de Augusto de Campos) as estrelinhas é a letra ‘e’, os triângulos é a letra ‘a’ e as bolinhas é a letra ‘o’, num é?”
A14	“É bem diferente das poesias que a gente leu que tem verso e estrofe. Uma palavra ou duas palavras desenhadas já é poesia visual.”
A19	“Se a gente pudesse fazer assim no computador ia ser bem legal, mas os computadores aqui da escola não colaboram...”
A20	“Essa música (Caetano Veloso em ‘O pulsar’, de Augusto de Campos) dá sono... tô calminha, professora.”
A21	“Gostei dessas palavras que indicam os contrários, professora.”

Fonte: A autora, 2019.

Os alunos foram convidados a apresentar às outras turmas seus conhecimentos e suas produções através de uma exposição nos muros e murais da escola, em lugar determinado, que possibilitou fácil acesso e visualização, configurando uma oportunidade única de, através de pincel e tinta, pintar os muros da escola com suas próprias palavras e criações.

4.2.7 Sequência didática: produções finais

Finalizando a sequência didática, nas aulas do dia 1º de novembro de 2019, iniciamos o planejamento, a organização e as estratégias para que a produção final dessa sequência didática fosse bem-sucedida. Preparar duas exposições sobre poesia visual com as produções individuais ou em grupo dos alunos foi tarefa que envolveu a turma, a direção, a coordenação e os funcionários de apoio da escola.

Para a primeira exposição feita no mural do corredor principal da escola e logo após, a outra no muro interno da escola, com a orientação da professora de Artes Sônia Pazito Alves, já que iríamos utilizar tinta látex e pincel para pintar as produções dos alunos no muro, a escola precisou apoiar e ajudar na organização dos alunos nesses espaços.

A escola é grande, com 18 (dezoito) salas de aulas em funcionamento com, aproximadamente, um total de 400 (quatrocentos) alunos do 1º e 2º segmentos do ensino fundamental somente no turno da manhã. A organização das atividades fora da sala de aula é importante para garantir que os alunos do projeto possam circular pela escola sem prejudicar as aulas das outras turmas, causando dispersão nos outros alunos.

Como primeira etapa da produção, os alunos tiveram a oportunidade de se aproximar da poesia visual através de uma atividade feita em dupla na qual a proposta foi a de que eles tentassem criar uma poesia visual a partir de uma poesia tradicional em versos escolhida pela dupla e vice-versa. Como é indispensável aliar o que é novo (a poesia visual) ao já conhecido (a poesia lírica, em suas várias faces e realizações), as poesias utilizadas nessa atividade já eram de conhecimento dos alunos, foram lidas e comentadas por eles ao longo das atividades de compreensão de textos. A maioria dos textos poéticos foram propostos a partir das pesquisas

feitas pelos próprios alunos na internet. Portanto houve facilidade para produzir para a maioria dos alunos. Foram utilizadas para essa atividade os seguintes textos para a produção de poesia estruturada em versos e estrofes a partir da leitura de poesia visual²³:

- “Velocidade”, Ronaldo Azeredo;
- “Poeminha cinético”, Millor Fernandes;
- “Lixo”, Augusto de Campos;
- “Pêndulo”, E. M. de Melo e Castro;
- “O pulsar”, Augusto de Campos;
- “Salto alto”, Sergio Capparelli;
- “Xícara”, Fábio Sexugi;
- “Infinito”, Décio Pignatari.

Para a atividade de produção de poesia visual a partir da poesia tradicionalmente escrita em versos e estrofes²⁴:

- “O menino azul”, Cecília Meireles;
- “Pontinho de Vista”, Pedro Bandeira;
- “A porta”, Vinícius de Moraes;
- “Poeminha do contra”, Mário Quintana;
- “O direito das crianças”, Ruth Rocha;
- “A lua foi ao cinema”, Paulo Leminski;
- “Guarda-chuvas”, Rosana Rios;
- “A centopeia”, Marina Colasanti;
- “Canção para ninar dromedário”, Sergio Capparelli;
- “Convite”, José Paulo Paes;
- “Se”, Paulo Leminski;
- “A canção dos tamanquinhos”, Cecília Meireles;
- “As borboletas”, Vinicius de Moraes;
- “Meus oito anos”, Casimiro de Abreu e
- “Ao pé de sua criança”, Pablo Neruda;

As atividades de produção visual e textual propostas aos alunos nessa fase da sequência didática as deixaram mais motivados para realizar o que foi sugerido e

²³ Anexos I, J, K, L, M, N, O e P – Produções textuais dos alunos

²⁴ Anexos Q, R, S, T e U – Produções textuais dos alunos

principalmente aumentar sua autoestima. Com o apoio dos livros dos autores de poesia visual durante as atividades e liberdade para consulta e inspiração em material on line pesquisado na internet, os alunos, primeiramente criaram poesias tradicionais escritas em versos e estrofes a partir da leitura e inferências feitas nos textos visuais escolhidos por eles mesmos. As atividades, como já mencionado alguns parágrafos acima, começaram no dia 1º de novembro de 2019 e se estenderam pelas aulas dos dias 7 e 8 de novembro.

Somente nesta primeira etapa das atividades finais de produção de textos, a quantidade de aulas pensadas para todas as produções foram ultrapassadas. No planejamento, o tempo calculado para cumprir a sequência didática era de 4 tempos de aula. Houve um entusiasmo por parte dos alunos diante do trabalho proposto e diante das dificuldades de escrita e criação o tempo foi estendido para que os alunos fizessem as atividades com mais tranquilidade.

No dia 8 de novembro, conforme os alunos terminavam a primeira etapa da produção final, a próxima atividade era entregue a eles com as devidas explicações feitas por mim: dessa vez, os alunos seriam escritores, autores ou produtores de poesias visuais a partir da leitura de poesias tradicionais e já conhecidas da turma. Houve liberdade para que os alunos escolhessem a poesia de sua preferência. O material utilizado para o desenho e a escrita das poesias (lápiz de cor, canetinhas, giz de cera) foi disponibilizado pela escola. Essa atividade precisou também de no mínimo 4 aulas para ser concluída.

Partimos então para a montagem do mural (Figuras 32, 33, 34 e 35) que a princípio seria apenas um no corredor, porém, a quantidade de produções dos alunos necessitou de mais espaço. Então a escola disponibilizou dois murais de aproximadamente 2 metros de comprimento para a turma montar suas atividades. Nas aulas dos dias 14 e 21 de novembro, os alunos passaram suas produções para folhas de papel 40kg e fizeram a montagem dos murais.

Figura 32 – Confeção do mural pelos alunos



Fonte: A autora, 2019.

Figura 33 – Mural 1 produzido pelos alunos



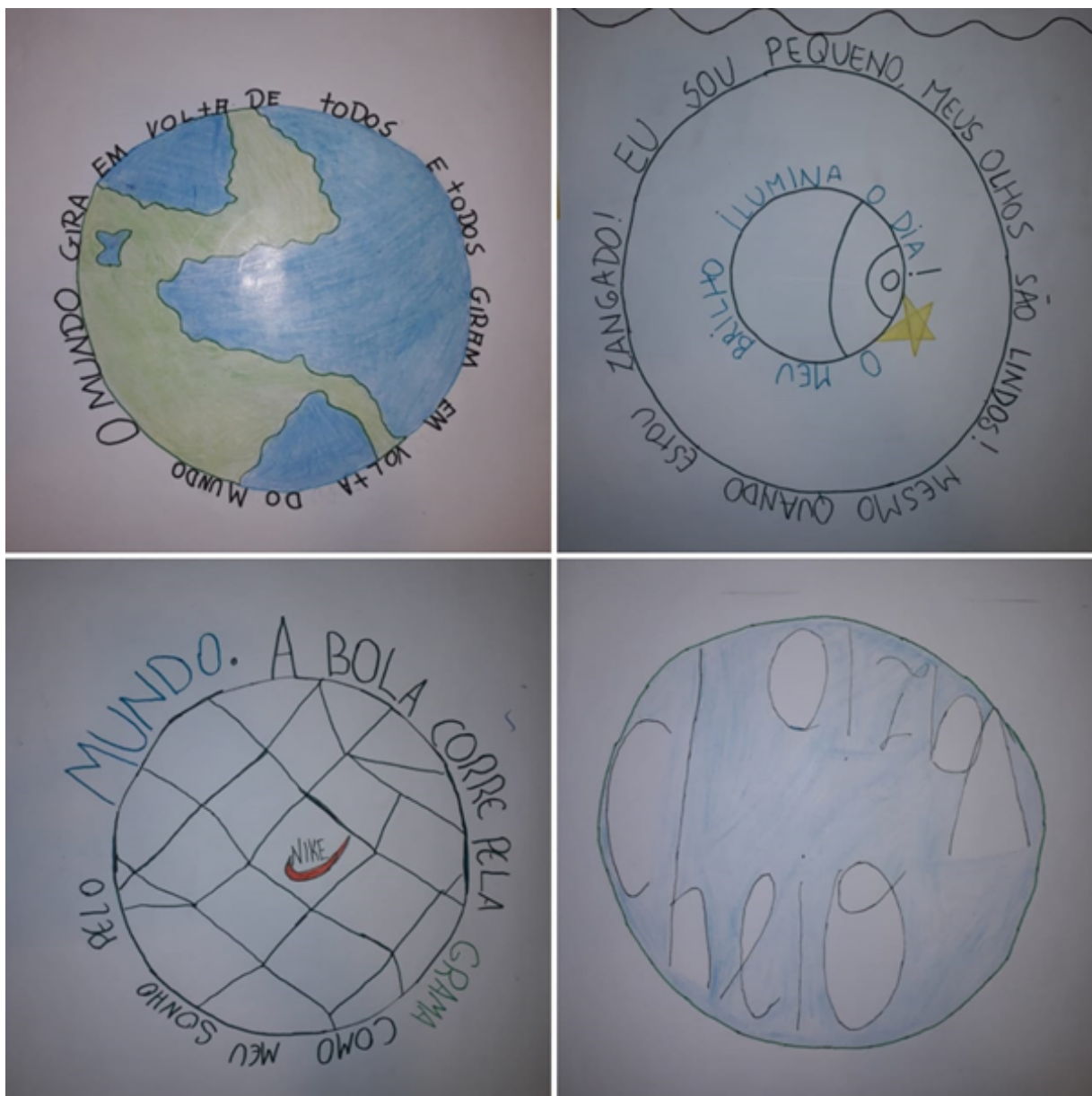
Fonte: A autora, 2019.

Figura 34 – Mural 2 produzido pelos alunos



Fonte: A autora, 2019.

Figura 35 – Detalhe das produções expostas nos murais 1 e 2



Fonte: A autora, 2019.

Para encerrar as atividades de produção textual, nos dias 22, 28 e 29 de novembro de 2019, os alunos se voltaram para a pintura do mural de poesias visuais da turma, no espaço externo da escola (Figuras 36, 37, 38 e 39). Como já descrita, a unidade escolar é provida de um espaço externo bem característico e muitas vezes inimaginável para uma escola pública. Há uma grande quadra poliesportiva coberta com uma pequena arquibancada, um pátio coberto com mesa de ping-pong e uma grande área descoberta, com grama, árvores e mesinhas de concreto. O muro está sendo, aos poucos, pintado e decorado pela equipe de professores e funcionários, no período dessas atividades. A maior participação da professora de Artes nessas

atividades se deve à exposição do conteúdo trabalhado por eles durante o ano letivo.

Dessa vez e pela primeira vez, os alunos foram os protagonistas da atividade de pintura do muro ao trabalharem em sua própria exposição de poesias visuais. Tanto a criação quanto o produto final exposto foram obra exclusivamente deles. Tivemos, eu e a professora de Artes, Sonia Pazito, um papel de observadoras e orientadoras das atividades no dia a dia, evitando que os alunos se machucassem ou perdessem o foco e o objetivo da atividade.

O material necessário para a pintura do muro foi disponibilizado tanto pela direção da escola como por mim. Era necessário que os alunos se mantivessem ocupados e interessados pela pintura, para isso não se precisou de muito esforço. Por ser uma atividade fora da sala de aula, com material diferente do utilizado diariamente, os alunos já se sentiram valorizados e capazes de cumprir com a proposta da exposição.

Apesar do muro estar em bom estado, houve a necessidade de fazer uma base com tinta branca para se riscar com carvão as produções dos alunos. Depois dessa etapa, concluída em duas aulas, os alunos puderam, munidos de pincéis, rolos e potes com as tintas coloridas, finalizar os seus trabalhos. Houve participação total da turma nesse momento e uns ajudaram os outros a concluírem seus trabalhos. Por conta da quantidade de tinta disponível, nem todos os poemas puderam ir para o muro, infelizmente.

A professora de Artes Sonia Pazito nos ajudou com a escolha e confecção das cores das tintas necessárias para a pintura do mural de exposições. Ensinou aos alunos, na prática, como conseguir a cor e o tom que eles desejassem a partir das cores primárias vermelho, azul e amarelo e da cor secundária verde.

A interdisciplinaridade entre Língua Portuguesa e Artes aconteceu nesta última etapa da pesquisa por envolver conhecimentos de Artes nas atividades de produção textual de poesia visual. Os alunos puderam se apropriar também dos conhecimentos trazidos pela professora sobre cores primárias e secundárias na prática da pintura do muro da escola, conteúdos discutidos nas aulas de Artes.

Figura 36 – Organização da pintura do muro da escola



Fonte: A autora, 2019.

Figura 37 – Pintura do muro da escola pelos alunos



Fonte: A autora, 2019.

Figura 38 – Exposição de poesia visual pintada no muro da escola pelos alunos



Fonte: A autora, 2019.

Figura 39 – Detalhe da exposição dos alunos no muro da escola



Fonte: A autora, 2019.

A atividade de exposição da produção dos alunos no muro da escola foi algo diferenciado para os alunos. Até então, as figuras pintadas neste local eram criadas pelos professores de Artes da escola e apenas coloridos pelos alunos. Dessa vez foi construído nos alunos a sensação de que algo produzido por eles mesmos iria colorir o espaço que lhes pertence.

Após todas essas atividades que dependeram muito da participação dos alunos para que acontecessem e tivessem sucesso, os alunos refletiram durante um momento da aula sobre as leituras, debates, conversas e produções sobre poesia visual. A primeira pergunta feita a eles foi: Você já conhecia a poesia visual? Ela fez diferença na sua vida como leitor? A seguir (Tabela 3) respostas e comentários dos alunos. A escrita ortográfica dos alunos foi mantida originalmente como eles escreveram.

Tabela 3 – Respostas/comentários dos alunos sobre poesia visual

Aluno	Resposta/Comentário
A1	“Eu na minha opinião eu achei muito legal para aprender mais e é bom também para ler melhor porque a poesia é uma coisa muito difícil de ser lida assim rápido.”
A3	“Não (conhecia). Sim ela fez muita diferença e eu aprendi muita coisa com a poesia até nas provas eu tive mais facilidade na hora de interpretar os textos foi realmente muito bom ter essa experiência.”
A5	“Não conhecia. Fez diferença sim e mudou a minha forma de olhar para a poesia antes e não sabia e nem gostava, hoje eu gosto de uma forma de poesia e estou aprendendo a fazer poesia visual.”
A6	“Eu não conhecia pra mim poesia era só escrita, e foi algo que fez eu ler as coisas de outra maneira, agora eu leio as coisas de outra forma mais divertida e sem muitas regras.”
A7	“Não nunca conhecia a Poesia visual. Ela faz muita diferença na minha vida, nunca imaginava que teria poesias que pudesse desenhar e cobrir com uma poesia. foi totalmente algo novo pra mim.”
A8	“Eu já vi em comercial em vídeos etc... mais nunca tive interesse, agora fez a maior diferença na minha vida eu amo poesia visual eu achei muito bonita também.”
A9	“Não conhecia. Fez diferença sim. pra mim era só um desenho com palavras, mas melhorou minha leitura e me ajudou a escrever mais. achei bem legal porque também nos distraímos e deixamos a escola mais bonita.”
A10	“Não (conhecia). Ele me fez ler melhor, não tem regra a poesia visual eu posso desenhar escrever de cabeça pra baixo e foi uma nova experiência.”
A12	“Eu não conhecia a poesia visual, foi uma experiência ótima, foi muito bom conhecer a poesia visual, quero fazer mais trabalhos assim a poesia me ajudou muito no meu estudo na minha leitura e o legal é que não parece poesia muito top.”
A13	“Sim eu já conhecia mais não como agora! Sim, eu achei que fez um pouco de diferença, agora eu consigo ler de um jeito que eu não sabia, a leitura fica mais fácil.”
A14	“Não (conhecia). Fez (diferença). Eu nem sabia o que era poesia visual aprendi que eu posso fazer poesia de vários formatos eu nem imaginava o

	que era poesia visual agora vou prestar muita atenção nas coisa que eu leio.”
A16	“Não (conhecia). Sim ela fez diferença na minha vida por que nos consegue ficar feliz com pequenas coisas com pequenos versos e eu fiquei muito feliz ao conhecer a poesia visual.”
A17	“Não (conhecia). Fez muita diferença sim porque eu agora eu posso escrever de cabeça para baixo fazer formas e colorir.”
A19	“Não (conhecia). Porque eu nem tinha noção de conhecer Poesia mas quando a professora me mostrou as Poesias fez diferença sim! E muito. que agora na aula dela já sei que ela vai passar eu vou adora. Porque não é difícil construir uma poesia com as minhas palavras.
A21	“Não (conhecia). Ela fez muita diferença pois eu tive mais criatividade para fazer poesias e na primeira vez que eu vi me chamou bastante a atenção porque os poemas em formatos de desenhos e na segunda eu vi que eles estavam de cabeça para baixo.”

Fonte: A autora, 2019.

É importante perceber que a realização desta pesquisa, em sua dimensão interventiva, promoveu, em diferentes momentos e oportunidades, a participação ativa dos alunos nas estratégias propostas, e, inclusive, com ampliação do tempo proposto inicialmente para cada etapa do trabalho, visando reunir cada vez mais alunos leitores, numa participação mais ativa, pois autoral, com foco em uma crescente autonomia.

Nas avaliações e comentários entre professores que ministravam aulas naquele semestre letivo, considerava-se que a turma era agitada e dispersa. Diante dessa dificuldade identificada – como falta de foco para as atividades em sala de aula – constatou-se a necessidade de investigação e elaboração de formas diferenciadas para a condução das aulas não somente por parte do professor, mas também um entendimento dos alunos e do seu papel como autores do seu próprio conhecimento, ativos na produção de aprendizados.

A necessidade da participação dos alunos nas práticas escolares de aprendizagem pode até ser um desafio no que diz respeito ao planejamento das atividades, mas também significa um efetivo aprendizado de todos no envolvimento da turma no assunto tratado, na vontade em participar mais ativamente desse momento de ensino-aprendizagem. As necessidades e sugestões dos alunos foram

ouvidas, e, portanto, algumas atividades levaram mais tempo que o previsto na programação inicial, de forma que eles não se sentissem exigidos além do que poderiam produzir, dando a devida importância à criatividade e à opinião dos alunos a cada etapa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A poesia visual e o que ela significa foi a motivação para um trabalho de leitura, compreensão, produção e criação de significados e de sentidos. Acima de tudo foi o motivo principal deste trabalho, fonte de inspiração e de reflexão sobre a condição humana. O conhecimento que a poesia visual pode proporcionar aos alunos desta pesquisa deu significado a um processo de descobrimento de beleza interior e capacidade de lidar com os problemas do mundo cotidiano. Fez com que o aluno se interessasse por outros tipos de leituras, outros questionamentos puderam se abrir para este sujeito de forma que surgiram outras considerações sobre o papel e lugar de cada um na sociedade em que se vive.

A sintaxe espacial, tão importante na poesia visual e concreta, também foi mote para a leitura por alunos de variados lugares sociais, individuais e coletivos. Ao mudar uma palavra de lugar no texto-imagem da poesia visual, muda-se as possibilidades de produção de sentido e conseqüentemente os sentidos da poesia se reorganizam, exigindo do olhar uma atenção privilegiada. Ao se enxergar sujeito que pertence à sociedade e faz diferença de acordo com os valores dos quais se apropria em sua experiência, o aluno percebe, pelo menos, uma dimensão de sua importância e de seu lugar nesses espaços de convivência como, por exemplo, a casa e a escola.

Uma constatação importante é o quanto, na contemporaneidade, precisamos trabalhar o conceito de alfabetização visual (CAMPANHOLE, 2014), desde o início do contato com a escrita e a leitura. A sensibilidade à forma, a compreensão de como as imagens são utilizadas e manipuladas produzindo sentidos que podem ser explorados em seus limites, muitas vezes contradições, ou deslocando a percepção de que o mundo é composto de contrastes estanques e excludentes,

A necessidade de compreensão da linguagem visual precisa ser revista, desde as áreas de formação específica que os programas curriculares não enfatizam esse aspecto, assim como, a formação do cidadão comum, na educação básica, precisa retomar a linguagem visual como processo evolutivo e acumulativo semelhante ao que ocorre com os conteúdos da linguagem verbal, em detrimento da leitura e produção fortuita. (CAMPANHOLE, 2014, p. 539-540)

Fazer uma ponte que ligue a literatura ao mundo, desmistificar seu acesso, demonstrar que ela pertence a todos os sujeitos e que melhora a qualidade de vida de quem a visita. Ampliar a concepção de que a literatura não é apenas motivo para o ensino de gramática e sua leitura e interpretação vai além do certo e do errado. Pode ser salvação em um momento difícil, ser fonte de criatividade e ser sentido para a vida.

Retomamos a importância da compreensão de Antonio Candido (2017) sobre o que chamamos literatura,

(...) da maneira mais ampla possível, todas as criações de toque poético, ficcional ou dramático em todos os níveis de uma sociedade, em todos os tipos de cultura, desde o que chamamos folclore, lenda, chiste, até as formas mais complexas e difíceis da produção escrita das grandes civilizações (CANDIDO, 2017, p. 174).

O exercício da docência na educação básica corresponde ao desejo de uma escola e de um ensino que humanize, que insira a alteridade como uma aprendizagem de várias línguas, simultaneamente.

Esta pesquisa foi elaborada com base nas leituras e nos aprendizados somados ao longo de uma vida de estudos, de uma formação docente, do trabalho e motivação pelo que significa aprender e o que significa ensinar. Para essa tarefa parti de um desejo de tornar as práticas de leitura acessíveis, interessantes e que não sejam a repetição do mesmo. Incentivar o interesse de alunos para a leitura de textos literários amplia a concepção de leitura, ao formar leitores criativos e preparados para exercer seus direitos de cidadania e ocupar seu lugar na sociedade contemporânea.

O trabalho pedagógico tende a se tornar mais inspirador à medida em que o olhar do professor pesquisador se volta para o processo de aprendizagem dos alunos, trabalhando para que este processo tenha significado, tornando-os atores sociais na escola e na vida. O Mestrado Profissional em Letras veio ao encontro de todas as aspirações que tive desde sempre comigo. E esta pesquisa que propus é resultado da necessidade de fazer com que os meus alunos da escola pública não careçam de oportunidades de vivenciar um pouco de tudo o que a literatura pode proporcionar ao ser humano de forma mais intensa: experiência, reflexão e alegria. Citando Rosimeri de Oliveira Dias (2014),

A formação inventiva introduz os professores em uma rotina singular em que não se separam teoria e prática, espaços de reflexão e de ação. Conhecer, fazer e habitar territórios não são mais experiências distantes umas das outras, mas se implicam em uma experimentação ativa, uma micropolítica, tomando da diferença o seu potencial de diferir, de se tornar outro, que necessita sempre ser cartografado. (DIAS, 2014, p.46)

Diante das atividades propostas em sala de aula, os alunos se aproximaram de um gênero que até então lhes era desconhecido. Tiveram a oportunidade de se interessarem por leituras mais próximas do que estão acostumados, diante da infinidade de textos multimodais que fazem parte da rotina deles. Puderam desconstruir a visão inicial de que a poesia é leitura chata e sem significado para eles, estudantes jovens do século XXI.

Os alunos vivenciaram a oportunidade de entender o papel da linguagem visual no cotidiano, ao observarem que a poesia visual só pode ter sentido completo quando se leva em consideração a leitura do texto verbal e não verbal, assim como fazem com os *memes* e as histórias em quadrinhos, por exemplo. Atribuíram sentido ao texto a partir de suas experiências de vida e aprenderam a apreciar a poesia visual como arte exposta para o público.

Praticaram o exercício da autonomia tanto na leitura, quanto na escrita, levando em consideração o acesso gradual a poemas da poesia concreta brasileira, produzindo poemas visuais inspirados em suas leituras em sala de aula. Essa autonomia demonstrou a apropriação do texto por eles e elevou a autoestima dos alunos que puderam expor nos murais e muros, não a poesia de um autor lido e estudado, mas sim suas próprias criações.

Porém nem tudo que foi planejado ocorreu exatamente como deveria ser. Nem todos os alunos apreciaram completamente as atividades ou puderam participar de todas do início ao fim. Como já foi mencionado, no planejamento da sequência didática, as atividades foram organizadas para serem feitas em 28 (vinte e oito) aulas ao longo do segundo semestre de 2019. No entanto, o projeto se estendeu por 52 (cinquenta e duas) aulas num total de 80 (oitenta) aulas dadas no segundo semestre, quase o dobro do pretendido. A ampliação do tempo funcionou também para um aprendizado mútuo, de todos os sujeitos implicados no processo. As dificuldades de leitura, a ausência de repertório literário e cultural que possa consolidar aprendizados em sala de aula foram provavelmente subestimados em nosso planejamento.

Por conta da frequência flutuante de alguns alunos, eles se perderam nas orientações dos trabalhos, principalmente se faltavam às aulas que iniciavam uma etapa da sequência didática, mesmo com a minha orientação durante a aula seguinte, os alunos ficavam desmotivados e não se interessavam em completar a atividade. Dos 30 (trinta) alunos que estavam matriculados na turma, 13 (treze) tiveram dificuldades em sua participação no projeto por conta das faltas consecutivas ou não, ao longo do segundo semestre, que aconteciam por motivos diversos.

Vivenciamos uma experiência de pesquisa e construção de conhecimento coletivo, as atividades foram propostas com um caráter de mobilização do aluno diante do desafio de se descobrir um aluno leitor, capaz de inferir leituras e produzir seus próprios textos.

As atividades feitas em grupo ajudaram a formar um clima de solidariedade e cooperação entre os colegas. Várias vezes houve a necessidade de colaboração entre os alunos e isso os tornou mais próximos e a quantidade de discussões e desentendimentos diminuiu consideravelmente durante as aulas. Foi perceptível que a troca de conhecimento entre eles fazia parte da experiência de uma possível outra forma de construir conhecimento. Eles se ajudaram em todos os aspectos, desde a procura do significado de uma palavra utilizando-se do celular até o auxílio com as produções de texto, indicando cores e formas possíveis.

Nos momentos de leitura e compreensão das poesias, o que poderia ser óbvio para um aluno, não o era para outro, a cooperação entre os grupos de estudos montados para as atividades serviu para que um aluno ajudasse o outro a entender a leitura e todos aprenderam muito uns com os outros de acordo com suas experiências e até oportunidades que uns tiveram no convívio familiar e outro não.

O distrito de Imbariê, onde se localiza a unidade escolar e onde os alunos moram, é um distrito considerado muito perigoso e violento. Há casos de assaltos a alunos no caminho que fazem de casa para a escola. Além disso, as ruas e rios do distrito estão em péssimo estado de conservação, deixando transparecer a falta de cuidado do poder público com a situação dos cidadãos que moram na localidade. O transporte público também é precário. Diante desta realidade em condições tão precárias, poder contribuir com a capacidade dos alunos de se tornarem pessoas mais inventivas, criativas, capazes de simbolizar e imaginar uma vida melhor é gratificante.

O Mestrado Profissional em Letras me deu a oportunidade de repensar, refletir e resignificar o meu papel em sala de aula de uma escola pública e o quanto é importante o envolvimento de outros profissionais que atuam também nesse espaço. Tive apoio e suporte para a realização dos trabalhos tanto dentro da sala de aula, quanto nos espaços externos, garantindo o zelo pelos alunos e pelas suas produções.

A ideia de transformar as produções dos alunos em murais que foram expostos na escola foi uma tentativa concreta de ampliar as possibilidades de identificação dos alunos com a escola pública e tudo que ela significa na construção dos espaços coletivos em que o aluno está inserido. O sujeito precisa se ver refletido no seu espaço para facilitar o processo de admiração por si próprio e pelo coletivo.

REFERÊNCIAS

AGUILAR, Gonzalo. *O pulsar de Augusto de Campos com música de Caetano Veloso*. 2014. (2m32s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Hlgkz-gukc&t=11s>> Acesso em: 05 mar. 2020.

AQUARONE, Paulo. *50 poemas digitais, visuais e multimídias de Paulo Aquarone (Sec. XX/XXI)*. 08 set. 2015. (18m32s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=flZGv1CgJ58&t=99s>> Acesso em: 05 mar. 2020.

BACELAR, Jorge. *Poesia visual*. 2001. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bacelar-jorge-poesia-visual.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

BERNARDO, Gustavo. O conceito de literatura. In: JOBIM, José Luís (Org.). *Introdução aos termos literários*. Rio de Janeiro: Eduerj, 1999. p. 135-169. (Ponto de Partida).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa*. São Paulo: Parábola Editorial, 2008. 136 p. (Estratégias de ensino, 8)

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular – Português*. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf> Acesso em: 05 mar. 2020.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais / Secretaria de Educação Fundamental*. – Brasília: MEC/SEF, 1998. 174 p.

CAMPANHOLE, Sidney. Alfabetização visual: conceito, equívocos e necessidade. In: CHAUAD, E. (Org.) *Anais do VII Seminário Nacional de Pesquisa em Arte e Cultura Visual*. Goiânia, GO: UFG, FAV, 2014, p. 533-541.

CAMPOS, Augusto de. *Viva Vaia: poesia 1949 – 1979*. 5. ed. São Paulo: Ateliê Editorial, 2014.

_____; PIGNATARI, Décio; CAMPOS, Haroldo de. *Teoria da poesia concreta: textos críticos e manifestos 1950-1960*. 4. ed. Cotia: Ateliê Editorial, 2006.

CANDIDO, Antonio. *Vários escritos*. 6. ed. Rio de Janeiro: Ouro Sobre Azul, 2017. 272 p.

CASELLI, Cristian. *Cinco poemas concretos*. 2007. (6m36s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=yC3e7rmSYM4&t=92s>> Acesso em 05 mar. 2020.

CASTRILLÓN, Silvia. *O direito de ler e de escrever*. São Paulo: Pulo do Gato, 2011. 100 p. Tradução: Marcos Bagno.

CAVALCANTI, José Antônio. Simias de Rodes. *Poemargens*. 22 abr. 2012. Disponível em: <<https://poemargens.blogspot.com/2012/04/simias-de-rodés.html>> Acesso em: 5 mar. 2020.

CAZARIN, Ercília Ana. A leitura: uma prática discursiva. *Linguagem em (Dis)curso*, [S.l.], v. 6, nº. 2, p.p. 299-313, set. 2010. ISSN 1982-4017. Disponível em: <http://www.portaldeperiodicos.unisul.br/index.php/Linguagem_Discurso/article/view/336/358>. Acesso em: 05 mar. 2020.

CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. *Português: Linguagens*, 7. 9ª.ed. ref. São Paulo: Saraiva, 2015.

COLOMER, Teresa. *Andar entre livros: a leitura literária na escola*. Tradução de Laura Sandroni. São Paulo: Global, 2007.

DELL'ISOLA, Regina L. Péret. Inferência na leitura. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, VAL, Maria da Graça Costa, BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>> Acesso em: 05 mar. 2020.

_____. Leitura: inferências e contexto sociocultural. Belo Horizonte: Formato, 2001. *Apud* TORNQUIST, Sandra Regina. O papel do imaginário na formação de inferências na leitura. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 259-265, dez, 2007.

DIAS, Rosimeri de Oliveira. Trajetórias poéticas por entre formação, arte e escola básica. In: RIBETTO, Anelice (Org.). *Políticas poéticas e práticas pedagógicas (com minúsculas)*. 1ª edição. Rio de Janeiro: Lamparina, FAPERJ, 2014. 144 p.

DIONÍSIO, A. P. Gêneros textuais e multimodalidade. In: KARWOSKI, A. M.; GAYDECZKA, B.; BRITO, K. S. (Orgs.). *Gêneros textuais: reflexões e ensino*. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. Sequências didáticas para o oral e a escrita: apresentação de um procedimento. In: SCHNEUWLY, Bernard; DOLZ, Joaquim e colaboradores. *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado de Letras, p. 81-108, 2004. Tradução e organização Roxane Rojo e Glaís Sales Cordeiro.

DUQUE DE CAXIAS. Câmara Municipal de Duque de Caxias. Prefeitura Municipal de Duque de Caxias (Org.). *Duque de Caxias: A cidade*. 2019. Disponível em: <https://www.cmdc.rj.gov.br/?page_id=1155>. Acesso em: 05 mar. 2020.

DUQUE DE CAXIAS. *Google Maps*, Google. 2020. Disponível em: <<https://www.google.com.br/maps/place/Duque+de+Caxias,+RJ/@-22.6430333,-43.4457789,11z/data=!3m1!4b1!4m5!3m4!1s0x9972edf8e838f5:0x672bb060c280a52a!8m2!3d-22.7862985!4d-43.3053106?hl=pt-BR&authuser=0>> Acesso em: 05 mar. 2020.

DURAND, Gilbert. A fé do sapateiro. Tradução Sérgio Bath. Brasília: Ed. Universidade de Brasília, 1995. *Apud* TORNQUIST, Sandra Regina. O papel do imaginário na formação de inferências na leitura. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32, nº 53, p. 259-265, 2007.

FENOLLOSA, Ernest. Os caracteres da escrita chinesa como instrumento para a poesia. In: CAMPOS, Haroldo de (Org.). Tradução de Heloysa de Lima Dantas. *Ideograma: lógica, poesia, linguagem*. São Paulo: Cultrix, USP, 1977. p. 115-162.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 57. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Paz e Terra, 2018.

GALHARDO, Caco. Lili, a ex. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 14 fev. 2014. Disponível em: <<http://feeds.folha.uol.com.br/fsp/cb14022014.shtml>> Acesso em 05 mar. 2020.

HATERLY, Ana. A escrita como arte de (re)conhecer. In: ARAÚJO, Luís M. (org.). *A escrita das escritas*. Fundação Portuguesa das Comunicações, Lisboa, 2000. *Apud* BACELAR, Jorge. *Poesia visual*. 2001. Disponível em: <<http://www.bocc.ubi.pt/pag/bacelar-jorge-poesia-visual.pdf>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

JOUBE, Vincent. A leitura como retorno a si: sobre o interesse pedagógico das leituras subjetivas. In: ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard, REZENDE, Neide Luiza. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. 210 p.

KLEIMAN, Angela B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, Angela B. (org.) *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. 294 p.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. *Desvendando os segredos do texto*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

KRESS, G. (2003). *Literacy in the New Media Age*. Londres: Routledge. *Apud* RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 128 p. (Linguagens e tecnologias; 4).

LABIBLIOTECADDELCOLE. *Caligrama 5*. 2014. (1m7s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=-AT2hwrBCKU>> Acesso em: 05 mar. 2020.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 6. ed. rev. amp. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LARROSA, Jorge. *Tremores: escritos sobre experiência*. Tradução Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1. ed.; 3. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2018. Coleção Educação: Experiência e Sentido.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONÍSIO, Angela Paiva, MACHADO, Anna Rachel, BEZERRA, Maria Auxiliadora. (org.) *Gêneros textuais e ensino*. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

MENDONÇA, Julio. *A poesia concreta de Augusto de Campos*. 2016. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/aulas/medio/a-poesia-concreta-de-augusto-de-campos/>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

MENEZES, Philadelpho. *Roteiro de leitura: Poesia concreta e visual*. São Paulo: Ática, 1998. 144 p.

MONTES, Graciela. *Buscar indícios, construir sentidos*. 1. ed. Salvador: Selo Emília e Solisluna, 2020. 288 p.

MORE: *Mecanismo online para referências*, versão 2.0. Florianópolis: UFSC Rexlab, 2013. Disponível em: < <http://www.more.ufsc.br/> >. Acesso em: 05 mar. 2020.

MORICONI, Ítalo. *Como e por que ler a poesia brasileira do século XX*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2002. 153 p.

NEVES, Cynthia Agra de Brito. Da poesia visual concreta à poesia virtual concreta: a ciberliteratura na sala de aula. *ETD - Educação Temática Digital*, Campinas, v. 12, n. 1, p. 124 a 146, jul./dez. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/845/860>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Letramento, Cultura e Modalidades de Pensamento. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os Significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. 294 p.

PAES, José Paulo. O ovo; o ovo por dentro e por fora. *Folha de São Paulo*. São Paulo, 27 de fevereiro de 1994. Caderno Mais, não paginado. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/1994/2/27/mais!/16.html>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

PAZ, Octavio. *O arco e a lira*. Tradução de Olga Savary. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1982. 368 p. Coleção Logos.

PETIT, Michèle. Tradução: Celina Olga de Souza. *Os jovens e a leitura: uma nova perspectiva*. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2009. 192 p.

PONDIAN, Juliana di Fiori. Relações entre expressão e conteúdo na poesia concreta. *Estudos Semióticos*, Número 1, São Paulo, 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/esse/article/view/49154>>. Acesso em: 05 mar. 2020.

RESENDE, Neide Luiza. Apresentação ao leitor brasileiro. In: ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard, REZENDE, Neide Luiza. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. 210 p.

RIBEIRO, Ana Elisa. *Textos multimodais: leitura e produção*. São Paulo: Parábola Editorial, 2016. 128 p. (Linguagens e tecnologias; 4).

ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard. Apresentação dos coordenadores franceses. In: ROUXEL, Annie, LANGLADE, Gérard, REZENDE, Neide Luiza. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. 210 p.

_____. Autobiografia de leitor e identidade literária. In: _____, LANGLADE, Gérard, REZENDE, Neide Luiza. *Leitura subjetiva e ensino de literatura*. São Paulo: Alameda, 2013. 210 p.

SANTAELLA, Lucia. *Leitura de imagens*. 1. ed. 3. reimpr. São Paulo: Melhoramentos, 2012. (Como eu ensino).

STREET, Brian V. Multimodalidade. In: FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva, VAL, Maria da Graça Costa, BREGUNCI, Maria das Graças de Castro (orgs). *Glossário Ceale: termos de alfabetização, leitura e escrita para educadores*. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2014. Disponível em: <<http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/multimodalidade>> Acesso em: 05 mar. 2020.

TERZI, Sylvia Bueno. A oralidade e a construção da leitura por crianças de meios iletrados. In: KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os Significados do Letramento: Uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas: Mercado das Letras, 1995. 294 p.

TIPOGRAFIA – como escolher. *Design Culture*. 27 out. 2014. Disponível em: <<https://designculture.com.br/tipografia-como-escolher>> Acesso em: 05 mar. 2020.

TORNQUIST, Sandra Regina. O papel do imaginário na formação de inferências na leitura. *Signo*. Santa Cruz do Sul, v. 32 n 53, p. 259-265, dez, 2007.

UERJ. *Roteiro para apresentação das teses e dissertações da Universidade do Estado do Rio de Janeiro*. Org. Simone Faury Dib, Neusa Cardim da Silva. Colab. Kalina Rita Oliveira da Silva, Rosane Lopes Machado. 2. ed. rev. atual. e ampl. Rio de Janeiro: UERJ, Rede Sirius, 2012. 142 p.

XAVIER, H. *A evolução da poesia visual: da Grécia Antiga aos infopoemas*. Significação: *Revista de Cultura Audiovisual*, v. 29, n. 17, p. 161-190, 25 jun. 2002. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/significacao/article/view/65551>> Acesso em 05 mar. 2020.

ANEXO A – Questionário: Leitura e escrita na vida cotidiana

QUESTIONÁRIO SOBRE ESCRITA E LEITURA NA VIDA COTIDIANA	
Idade: _____	
Sexo: () masculino () feminino	
1 - A ESCRITA EM SUA VIDA COTIDIANA (FORA DA ESCOLA)	
a) Você costuma escrever fora da escola? () nunca () todos os dias () menos de uma vez por semana () mais de uma vez por semana	
b) O que você escreve fora da escola? _____	
c) Com que finalidade você escreve fora da escola? _____	
d) Quem lê o que você escreve fora da escola? _____	
e) Você frequenta lugares ou situações em que as pessoas escrevem? O que elas escrevem? _____	
2 - A LEITURA EM SUA VIDA COTIDIANA (FORA DA ESCOLA)	
f) Você costuma ler fora da escola () sim () não	
g) Com que frequência você costuma ler fora da escola? () nunca () todos os dias () menos de uma vez por semana () mais de uma vez por semana	
h) O que você lê fora da escola? _____	
i) Com quais objetivos você lê em sua vida cotidiana? _____	
j) Você frequenta lugares ou situações em que as pessoas leem? O que elas leem? _____	
k) Você leu algum livro recentemente? Qual ou quais? _____	

ANEXO B – Livro didático – página 79


ler é reflexão

Transformação

toda linguagem
é selva
a ser devastada

toda linguagem
é terra
a ser adubada

toda linguagem
é pedra
a ser limada



Roberto Weigand

(Luiz Otávio Ollani. *Entre-textos*. Porto Alegre: Vidrágua, 2013. p. 21.)

Produção de texto

O POEMA

Leia este poema, de José Paulo Paes:

Canção do exílio

Um dia segui viagem
sem olhar sobre o meu ombro.


Não vi terras de passagem
Não vi glórias nem escombros.

Guardei no fundo da mala
um raminho de alecrim.

Apaguei a luz da sala
que ainda brilhava por mim.

Fechei a porta da rua
a chave joguei ao mar.

Andei tanto nesta rua
que já não sei mais voltar.



Roberto Weigand

escombros: destroços, entulho.

(Os melhores poemas de José Paulo Paes. 5. ed. São Paulo: Global, 2003. p. 177.)

CS
Scanned with
CamScanner

79

Fonte: CEREJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**, 7. São Paulo: Saraiva, 2015. 9ª edição reformulada. Pag. 79

ANEXO C – Livro didático – página 80

1. Por que o poema se intitula "Canção do exílio"?

Porque ele fala da partida do eu lírico, que deixa seu lar para ir a um lugar estranho (o exílio).

2. O eu lírico guarda na mala "um ramo de alecrim". O que esse fato revela em relação à expectativa que ele tinha quanto à viagem?

Ter consigo um ramo de alecrim é tradicionalmente associado à ideia de que isso traz sorte. Logo, o fato de o eu lírico ter na mala um ramo de alecrim indica que ele esperava ter um futuro promissor no lugar em que irá viver.

3. Sobre a partida do eu lírico, responda:

a) Ele deixa alguém que se preocupa com ele? Justifique sua resposta com um trecho do poema.

Sim, pois o verso "[a luz da sala] que ainda brilhava por mim" sugere que alguém ficou à espera dele.

b) Ele tinha planos de voltar? Por quê?

Não, pois jogou a chave da porta da rua ao mar.

4. Todo poema é feito em versos. **Verso** é cada linha do poema. Quantos versos tem o poema lido?

O poema lido tem 12 versos.

5. Um conjunto de versos chama-se **estrofe**. Uma linha em branco separa uma estrofe de outra. Quantas estrofes tem o poema lido?

O poema lido tem 6 estrofes.

6. Quando você canta uma melodia, certamente a canta em um determinado ritmo. Um poema também tem **ritmo**, que lhe é dado pela alternância de sílabas átonas (fracas) e tônicas (fortes). Leia em voz alta os seguintes versos da 1ª estrofe do poema de José Paulo Paes, pronunciando de maneira mais forte as sílabas destacadas.

"Um **d**ia **s**egui **v**iagem
sem **o**lhar **s**obre o meu **o**mbro."

Escreva em seu caderno os seguintes versos do poema e assinale as sílabas deles que são pronunciadas de maneira mais forte. terras, passagem, glórias, escambros.

"Não vi **t**erras de **p**assagem
Não vi **g**lórias nem **e**scambros."

7. O poema "Canção do exílio" de José Paulo Paes apresenta também uma forte sonoridade, construída por repetições e por rimas.

a) Veja como se dão as rimas nas duas primeiras estrofes do poema:

"Um dia **s**egui **v**iagem
sem **o**lhar **s**obre o meu **o**mbro.
Não vi **t**erras de **p**assagem
Não vi **g**lórias nem **e**scambros."

Identifique as palavras que rimam nas demais estrofes.

mala/sala; alecrim/mim; rua/rua; mar/voltar

b) Identifique no poema repetições de palavras e de sons.

repetições de palavras: não vi, rua; repetições de sons: a terminação *ei* de formas verbais (guardei, apaguei, fechei, andei)

Eu lírico: a voz do poema

A voz que fala em um poema não é necessariamente a do poeta. O poeta pode se desdobrar em um sujeito diferente dele próprio, chamado **eu lírico**. Assim, pode ocorrer de o poeta ser um homem, e o eu lírico, uma mulher ou um adolescente. Ou de o autor ser uma poetisa, e o eu lírico, uma figura masculina.

Versos brancos


Não é obrigatório haver rimas em poemas. Quando um poema não apresenta rimas, seus versos são denominados brancos ou soltos. Veja um exemplo de poema sem rima:

Pontos de vista

Quando Nero queria ver
O mundo melhor
Olhava-o através de uma esmeralda.

Quando quero ver melhor
o mundo
eu olho através
das palavras.

(Marina Colasanti. *Fino sangue*. Rio de Janeiro: Record, 2005. p. 81. © by Marina Colasanti.)



ANEXO D – Livro didático – página 81

8. Além de ritmo e sonoridade, os poemas frequentemente apresentam também imagens, que são um recurso constituído pelo emprego de palavras, expressões e frases em sentido figurado. No poema em estudo, qual é o sentido figurado dos versos "Não vi terras de passagem / Não vi glórias nem escombros"? O sentido de que o eu lírico não viu nada de excepcional nos lugares onde esteve, isto é, não viu nem lugares maravilhosos nem lugares que indicassem a ocorrência de eventos grandiosos.
9. Os poemas costumam apresentar palavras e expressões associadas aos sentidos: à visão, ao olfato, à audição, ao paladar ou ao tato. Qual desses sentidos predomina no poema de José Paulo Paes? A visão. Entre outras: olhar, vi, apaguei, luz, brilhava.
10. Um poeta tem plena liberdade no emprego da língua. Ele pode, por exemplo, segmentar as palavras, repeti-las, mudar a grafia para obter efeitos de sentido, empregar uma variedade não padrão, etc. Como é a linguagem empregada no poema "Canção do exílio"? A linguagem está de acordo com a norma-padrão.
11. Reúna-se com seus colegas de grupo e, juntos, concluem: Quais são as características do poema? É um texto constituído de versos, que podem se agrupar em uma ou mais estrofes, explora a sonoridade e o ritmo das palavras; pode apresentar rimas, geralmente apresenta imagens e palavras associadas aos sentidos. Professor: Com as conclusões dos grupos, sugerimos montar na lousa um quadro com as características do poema.

AGORA É A SUA VEZ ►

Realize as atividades propostas a seguir, individualmente ou em grupo, de acordo com as orientações do professor. Depois de prontos, seus textos serão publicados em um livro de poemas que fará parte da mostra **Viva a poesia viva!**, proposta no **Intervalo** desta unidade, e serão lidos por colegas de sua classe e de outras, por professores e funcionários da escola, pais e demais convidados para o evento.

Aprendiz de poeta

As atividades a seguir têm por finalidade "esquentar" suas ideias e sua criatividade.

1. **Quadrinha maluca.** O professor diz uma palavra. O primeiro aluno da fileira da direita, sem pensar muito, diz outra, que rime com a palavra dada, isto é, uma palavra que tenha um som final parecido. O segundo continua, e assim sucessivamente, até que as possibilidades de rima tenham se esgotado. O professor dá uma nova palavra, com outro final, e o encadeamento continua. Um aluno anota rapidamente na lousa as palavras que vão sendo lembradas pela classe.

Agora, com as ideias e a criatividade "esquentadas" pela brincadeira de rimar, crie combinações sonoras interessantes, formando uma quadrinha. Não é preciso se preocupar muito com o sentido. Veja um exemplo de quadrinha maluca, composta a partir dos pares de palavras **moreno/Sereno** e **mamão/chão**:

O menino moreno
derrubou o mamão
beijou a Sereno
e tombou no chão.

Sua quadrinha pode ficar de pé-quebrado e até meio maluca, mas **você** terá feito um "poema". Depois leia sua quadrinha para a classe e, se gostou da experiência, repita-a outras vezes.

(Exercício baseado em: Alda Beraldo. *Trabalhando com poesia*. São Paulo: Ática, 1990. v. 1.)

Quadrinhas ou trovas

As quadrinhas, ou trovas, são composições poéticas muito populares na tradição oral do nosso povo. Uma quadrinha é uma estrofe de quatro versos, geralmente de sete sílabas. Veja um exemplo:

Sereno da madrugada
Caiu na folha da rama;
Eu também quero cair
Nos braços de quem me ama.

*O título *Viva a poesia viva!* foi tomado de empréstimo da obra com o mesmo nome, de Ulisses Tavares (Saraiva)



Scanned with
CamScanner

ANEXO E – Interpretação de tirinha e produção de poesia



E. M. Roberto Weguelin de Abreu

Duque de Caxias, _____ de _____ de 2019.

Professora: **Isabela Soares**

Aluno: _____ nº: _____ turma: _____

ATIVIDADE DE PORTUGUÊS

Leia esta tira, de Caco Galhardo:



(Folha de S. Paulo, 14/2/2014.)

a) No contexto, a declaração "virei uma pedra de gelo", feita pela personagem feminina, tem sentido denotativo ou conotativo? Por quê?

b) A linguagem visual da tira dá à expressão pedra de gelo sentido denotativo ou conotativo?

c) Pelo comentário do homem no 3º quadrinho, é possível concluir que Lili encontrou alguém que a ajudará a se curar dos sentimentos feridos? Por quê?

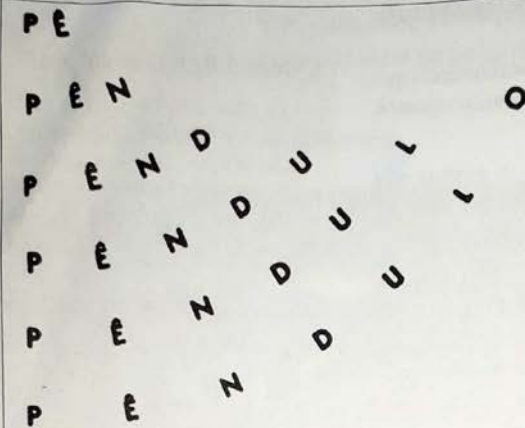
d) Escreva 4 versos rimados sobre o mesmo tema da tirinha acima:

ANEXO F – Livro didático – página 116

Produção de texto


O POEMA-IMAGEM

Leia e veja os poemas a seguir.

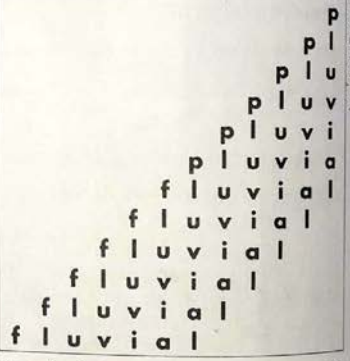


E. M. de Melo e Castro

("Pêndulo". E. M. de Melo e Castro. Disponível em: (<http://arteonline.arq.br/museu/ensaios/ensaiosantigos/jorge/pendulo.jpg>). Acesso em: 13/6/2014)

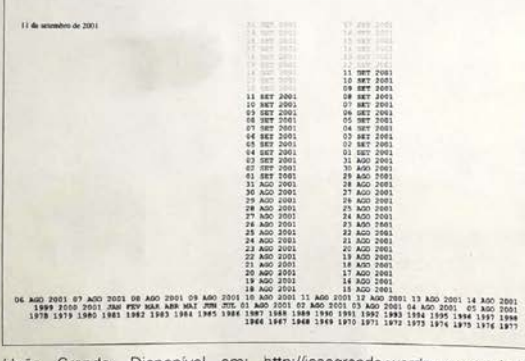


(Ronaldo Azeredo. *Teoria da poesia concreta*. 2. ed. São Paulo: Duas Cidades, 1975. p. 92.)



Augusto de Campos

(Augusto de Campos. Disponível em: www.algumapoesia.com.br/poesia/poesianet066.htm. Acesso em: 13/6/2014.)



João Grando

(João Grando. Disponível em: <http://joaogrando.wordpress.com/tag/poesia-concreta>. Acesso em: 13/6/2014.)

1. Esses poemas apresentam uma diferença bastante grande em relação aos que você leu nos capítulos anteriores. Na sua opinião, eles foram feitos para serem apenas lidos? Não, eles foram feitos também para serem vistos.
2. No primeiro poema:
 - a) Que objeto a disposição do poema sugere? O pêndulo de um relógio.
 - b) Que relação há entre a parte escrita e o formato do poema?
A impressão de movimento do pêndulo é criada pela disposição das letras que vão, pouco a pouco, formando a palavra pêndulo.

116

Fonte: CERTEJA, William Roberto; MAGALHÃES, Thereza Cochar. **Português: Linguagens**, 7. São Paulo: Saraiva, 2015. 9ª edição reformulada. Pag. 116

ANEXO G – Livro didático – página 117

3. Observe, no segundo poema, a sonoridade, a formação da palavra **velocidade** e a impressão de movimento.
- a) Sonoramente, o que a repetição do som /v/ sugere? Sugere o som de um corpo em movimento.
 b) O que o aparecimento gradual da palavra **velocidade** sugere quanto ao movimento?
 O aparecimento gradual da palavra sugere que o corpo (talvez um automóvel) está em movimento, deslocando-se em velocidade.
4. O terceiro poema é constituído de datas. Observe as torres formadas por essas datas.
- a) Qual é a última data registrada, em preto, em cada uma das torres? 11/9/2001
 b) Troque ideias com os colegas: Que fato internacional abalou o mundo nesse dia?
 Nesse dia, ocorreu o ataque terrorista às duas torres do World Trade Center, nos EUA. As colunas são formadas pelas datas correspondentes ao tempo de existência das torres, desde a construção até a queda.
5. No quarto poema, o autor também faz uso de recursos visuais.
- a) A que as palavras **fluvial** e **pluvial**, que formam o poema, se referem? Ao rio e à chuva, respectivamente.
 b) Que relação há entre a forma e o conteúdo do poema?

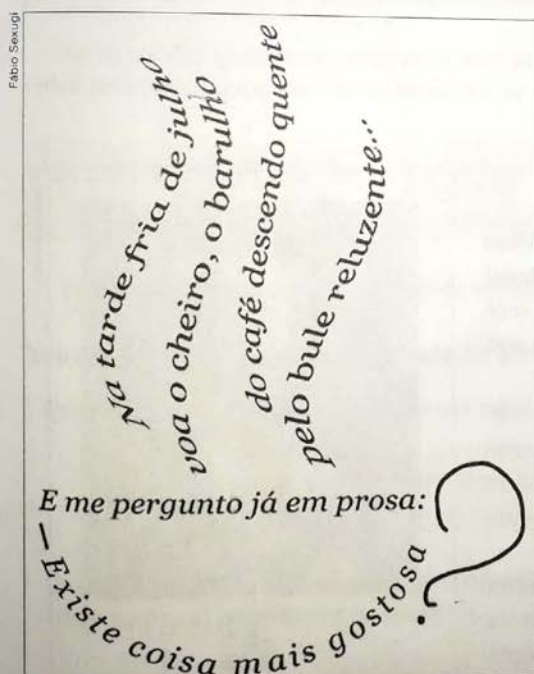
Além de explorar a sonoridade, um poema pode fazer uso de outros recursos, como os visuais e os gráficos.

Isso quer dizer que o poeta pode organizar seus versos de uma maneira incomum, dispondo-os de modo que mostrem, por exemplo, o formato de algum objeto, ou explorem as letras e o significado das palavras, como nesses poemas que você acabou de ler.

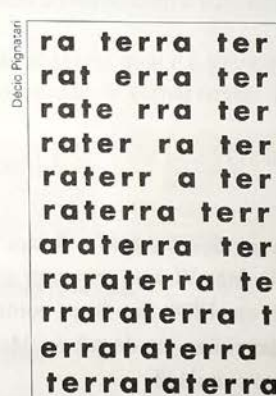
Muitos poemas são criados não apenas para serem lidos, mas também para serem vistos, como uma fotografia, um desenho, um cartaz. Trabalhando com as letras, com as palavras e seus significados, o poeta procura transmitir por meio deles, além de emoções e sentimentos, ideias de movimento, cor, forma, etc.

Os poemas que fazem uso desses recursos são chamados de **poemas concretos**.

Veja outros exemplos de poemas concretos:

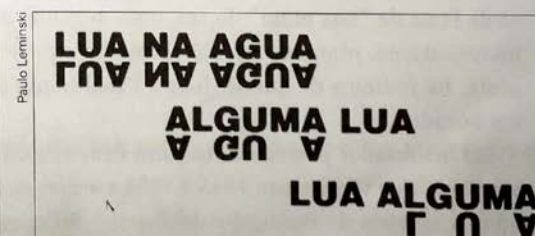


(Fábio Sexugi. Disponível em: <http://peabiruta.blogspot.com.br/>. Acesso em: 13/6/2014.)



5. b) A palavra *fluvial*, que é a base do poema, é disposta horizontalmente, da esquerda para a direita, e representa a evaporação da água do rio. Ela dá origem à palavra *pluvial*, que se relaciona com a ideia de chuva, e que é disposta verticalmente da base ao alto, dando a ideia de chuva que cai e torna a encher o rio.

(Décio Pignatari. *Teoria da poesia concreta*. São Paulo: Ateliê, 2006. p. 75.)



(Paulo Leminski. *Os melhores poemas de Paulo Leminski*. São Paulo: Global, 2002. p. 99.)

ANEXO H – Leitura e expressão oral sobre poema-imagem

Leiam, observem os poemas conversem sobre eles com os colegas do grupo.

1. Qual dos poemas você gostou mais?
2. Qual deles não gostou? Por quê?
3. Que sentimentos esses poemas despertaram em você?
4. Na sua opinião, qual é o assunto principal de cada um dos poemas?
5. Há palavras ou trechos do poema que parecem significar algo diferente do que significam? Quais? Por que você acha que o autor decidiu dizer as coisas desse jeito?
6. Quais são os sentimentos, sensações e opiniões expressos pelo eu-lírico do poema? Em que trechos se percebe isso?
7. Há mais de uma direção de leitura possível? É possível ler em voz alta esses poemas? Como você acha que seria?
8. Você vê uma relação entre o significado das palavras e a posição em que estão escritas? Qual?
9. Depois de conversar com os colegas, você mudou a sua opinião sobre os poemas? O que mudou?

ANEXO I – Produção de texto dos alunos A1 e A3

VVVVVVVVVV
 VVVVVVVVVE
 VVVVVVVVEL
 VVVVVVVELO
 VVVVVVELOC
 VVVVVELOCI
 VVVVELOCID
 VVVELOCIDA
 VVELOCIDAD
 VELOCIDADE

Velocidade, Ronaldo Azeredo

VELOCIDADE DA LUZ
 É NO PISCAS DOS OLHOS
 DA GOTA DA CHUVA AO CAÍR NO CHÃO
 DA VIDA AÓZ A MORTE
 DE ESTAR COM QUEM GOSTAMOS
 E NÃO PERCEBERMOS O TEMPO PASSAR
 DE PERDER TUDO EM QUESTÃO DE SEGUNDOS
 DE NÃO DAR VALOR AO QUE REALMENTE IMPORTA
 DE NÃO APROVEITAR EM QUANTO PODEMOS
 DE TENTAR CORRER CONTRA O TEMPO
 SABENDO QUE NUNCA IREMOS VENCÊ-LO

ANEXO K – Produção de texto das alunas A7 e A8

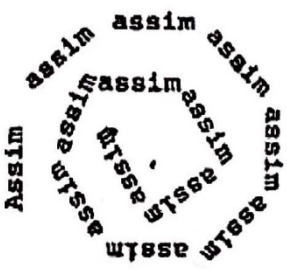
Era uma mulher comprando um vestido
 Foi beber água, bebeu muito, bebeu tanto
 Que saiu para fazer xixi...

Procurou, Procurou, Procurou
 Em fim achou!!!
 Foi ela olhada e assim ruiu
 Quebreu o vidro para casa
 Cigarras e Cevada!

Era um homem bem vestido
 Foi beber no botequim
 Bebeu muito, bebeu tanto
 Que

saíu
 de
 lá
 assim.

As casas passavam em volta
 Numa procissão sem fim
 As coisas todas rodando



Poeminha Cinético, Millor Fernandes

ANEXO L – Produção de texto dos alunos A9, A10 e A11

PRESTE MUITA ATENÇÃO
 NOSSO PLANETA ESTA SUJO
 VOCÊ SABIA QUE UMA PILHA
 PODE DURAR MAIS DE 100 ANOS

E QUE TAMBEM O VIDRO PODE
 DURAR ATÉ 400 ANOS NATURALMENTE
 POR ISSO INVENTARAM AS LIXEIRAS
 PARA NÃO JOGAR LIXO NA RUA.

SE QUISERMOS QUE NOSSO PLANETA
 NÃO SEJA UM "LIXO",
 NÃO JOGUE LIXO NA RUA, SE
 CHOVER IRA ENTUPIR OS BUEIROS

NÃO JOGUE LIXO NO CÃO,
 NOSSO PLANETA TEM QUE SER LIMPO
 TRANSFORME O PLANETA DE
 "LIXO" PARA "LUXO"

LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO

LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO

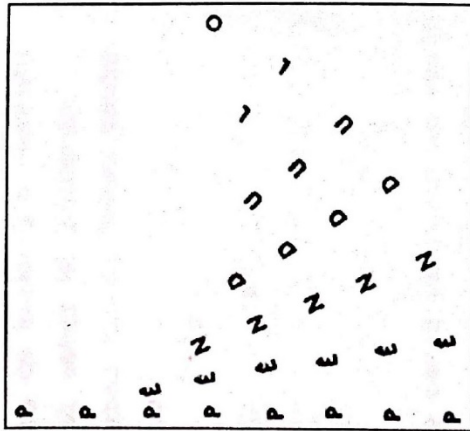
LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO

LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO
 LIXO LIXO LIXO LIXO LIXO

Lixo Luxo, Augusto de Campos

ANEXO M – Produção de texto das alunas A12 e A13

O TEMPO SEMPRE
ESTÁ
PASSANDO E
A GENTE
SEMPRE
ESTA MUNDANDO TIC
Tic TAC TIC
TAC TIC

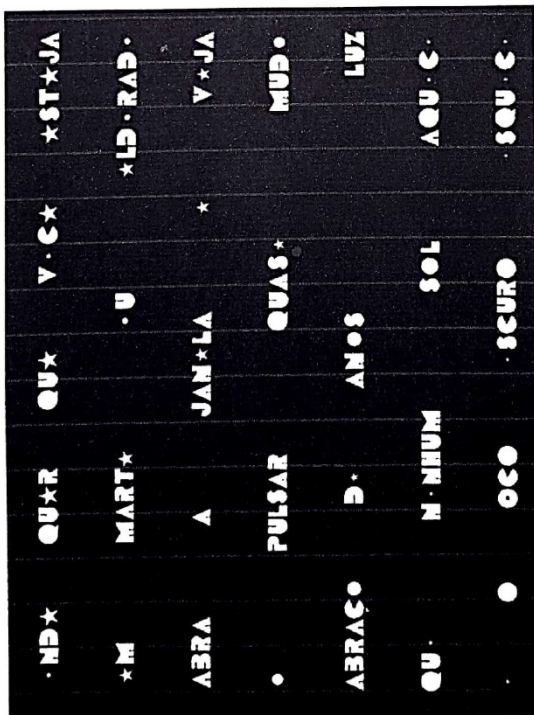


Pêndulo, E. M. de Melo e Castro

Projeto Criança João Paulo

ANEXO N – Produção de texto dos alunos A14 e A15

Você pode estar em qualquer lugar
 ao mesmo tempo
 só basta usar a imaginação,
 desde na França ou Itália,
 Estados Unidos ou Dubai
 abra a porta da imaginação
 e viaje nesse mundo!



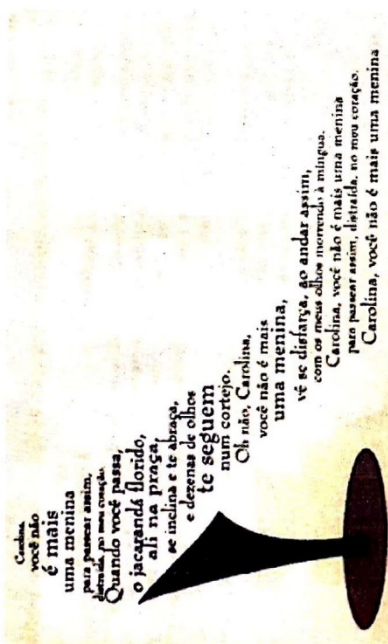
O Pulsar, Augusto de Campos

ned with

ANEXO O – Produção de texto das alunas A16 e A17

JÁ NÃO SOU MAIS UMA MENINA
 SÓ TENHO ROSTO DE MULHER
 Quando eu passo nos lugares,

- Mulher olham
 POR ONDE eu passo
 CHAMO MUITA ATENÇÃO



Sérgio Caparelli

ANEXO P – Produção de texto das alunas A18 e A19

CHAMÉLA PARA O CHÁ

SENTADAS NO SOFÁ

E FALAR SEM PARAR

SÓ ESSA XICARA

PARA NÓS ANIMAR

ASSIM VAMOS

NÓS ACALMAR

E FALAR FALAR FALAR

SOMOS DUAS MENINAS

QUE ADORA UM CHÁ

Poema "Xicara"

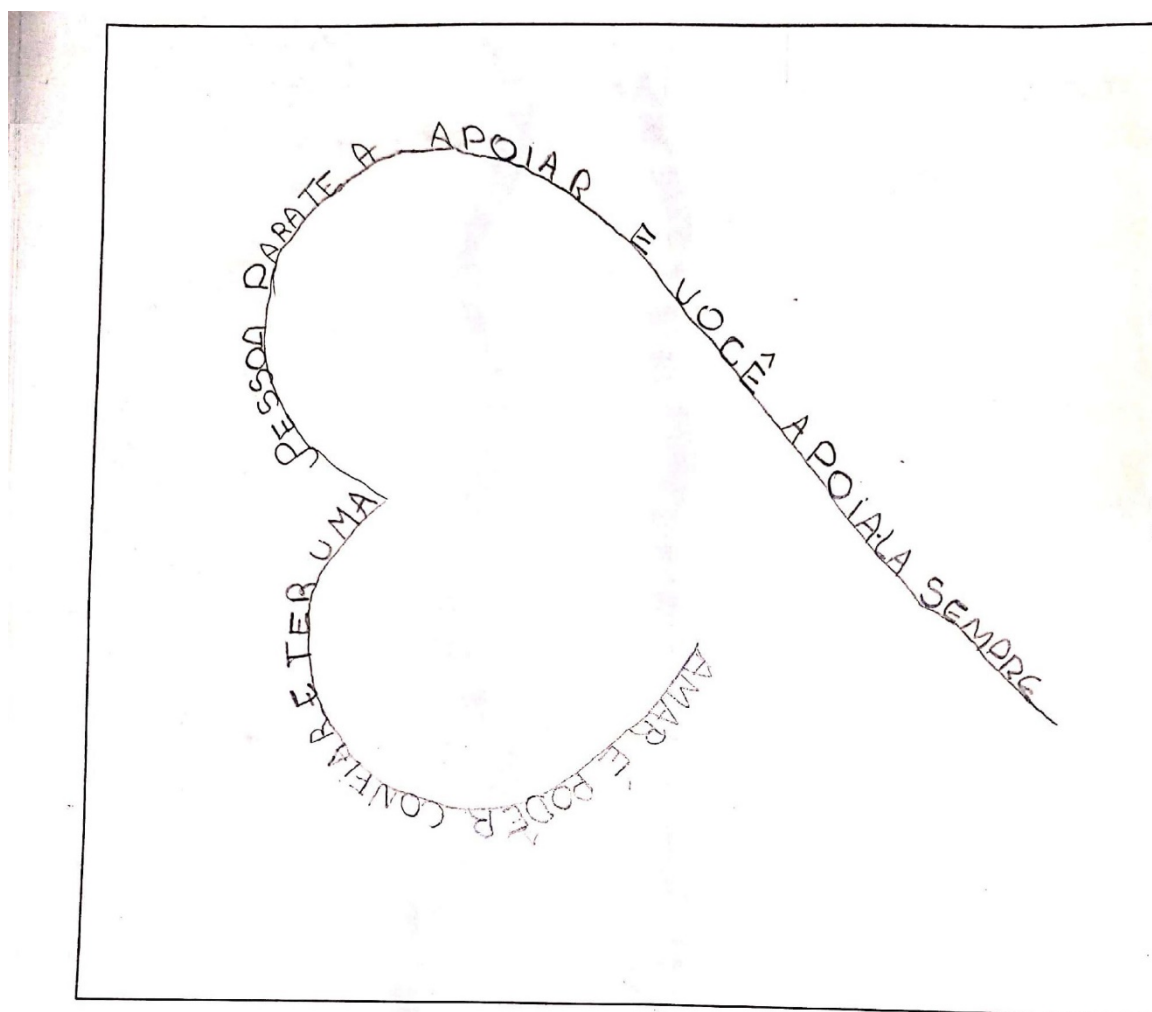
Na tarde fria de julho
 voa o cheiro, o barulho
 do café descendo quente
 pelo bule reluzente...

E me pergunto já em prosa:

— Existe coisa mais gostosa

Autor: Fábio Sexugi

ANEXO Q – Produção de poesia visual das alunas A16 e A17



A Lua foi ao Cinema – Paulo Leminski

A lua foi ao cinema,
passava um filme engraçado,
a história de uma estrela
que não tinha namorado.

Não tinha porque era apenas
uma estrela bem pequena,
dessas que, quando apagam,
ninguém vai dizer, que pena!

Era uma estrela sozinha,
ninguém olhava para ela,
e toda a luz que ela tinha
cabia numa janela.

A lua ficou tão triste
com aquela história de amor,
que até hoje a lua insiste:
– Amanheça, por favor!

ANEXO R – Produção de poesia visual das alunas A20 e A21

Canção para ninar dromedário – Sérgio Capparelli

Drome, drome
Dromedário

As areias
Do deserto
Sentem sono,
Estou certo.

Drome, drome
Dromedário

Fecha os olhos
O beduíno,
Fecha os olhos,
Está dormindo.

Drome, drome
Dromedário

O frio da noite
Foi-se embora,
Fecha os olhos
Dorme agora.

Drome, drome
Dromedário

Dorme, dorme,
A palmeira,
Dorme, dorme,
A noite inteira.

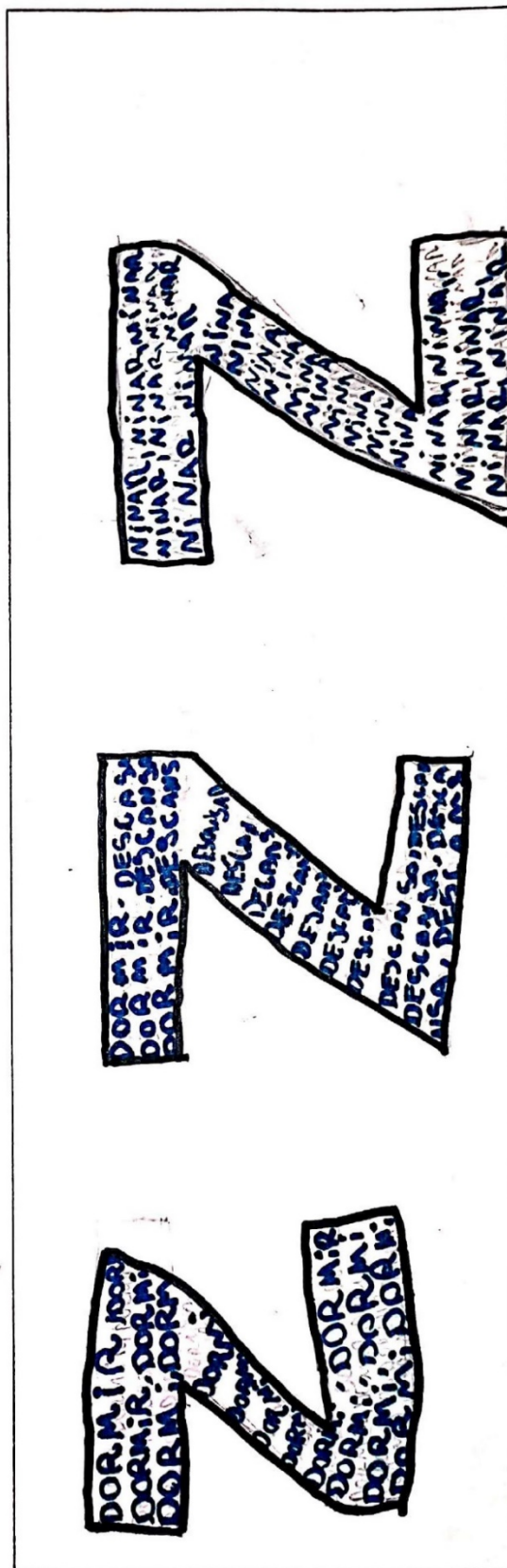
Drome, drome
Dromedário

Foi-se embora
O cansaço
E você dorme
No meu braço.

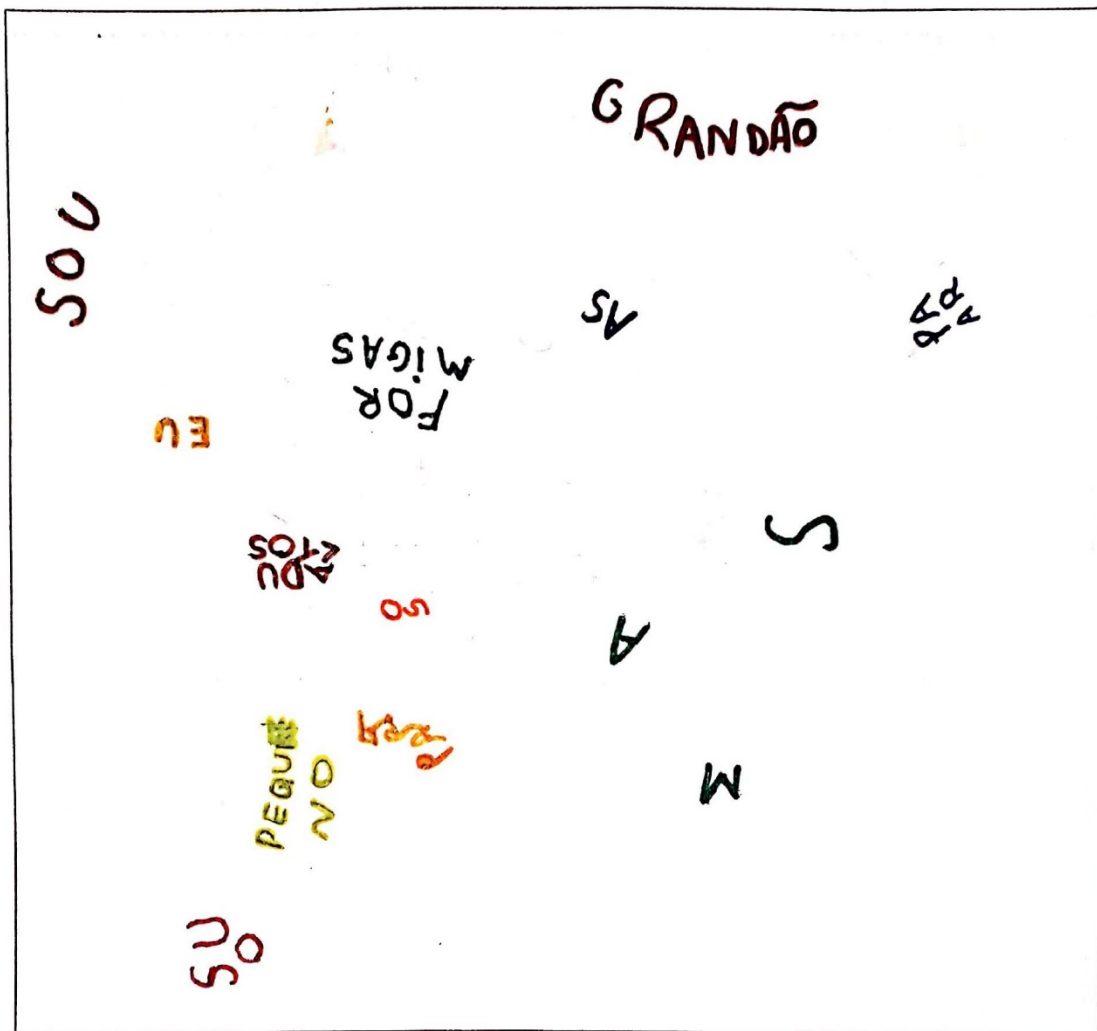
Drome, drome
Dromedário

Drome, drome
Dromedário

Drome, drome
Dromedário.



ANEXO S – Produção de poesia visual dos alunos A1 e A3



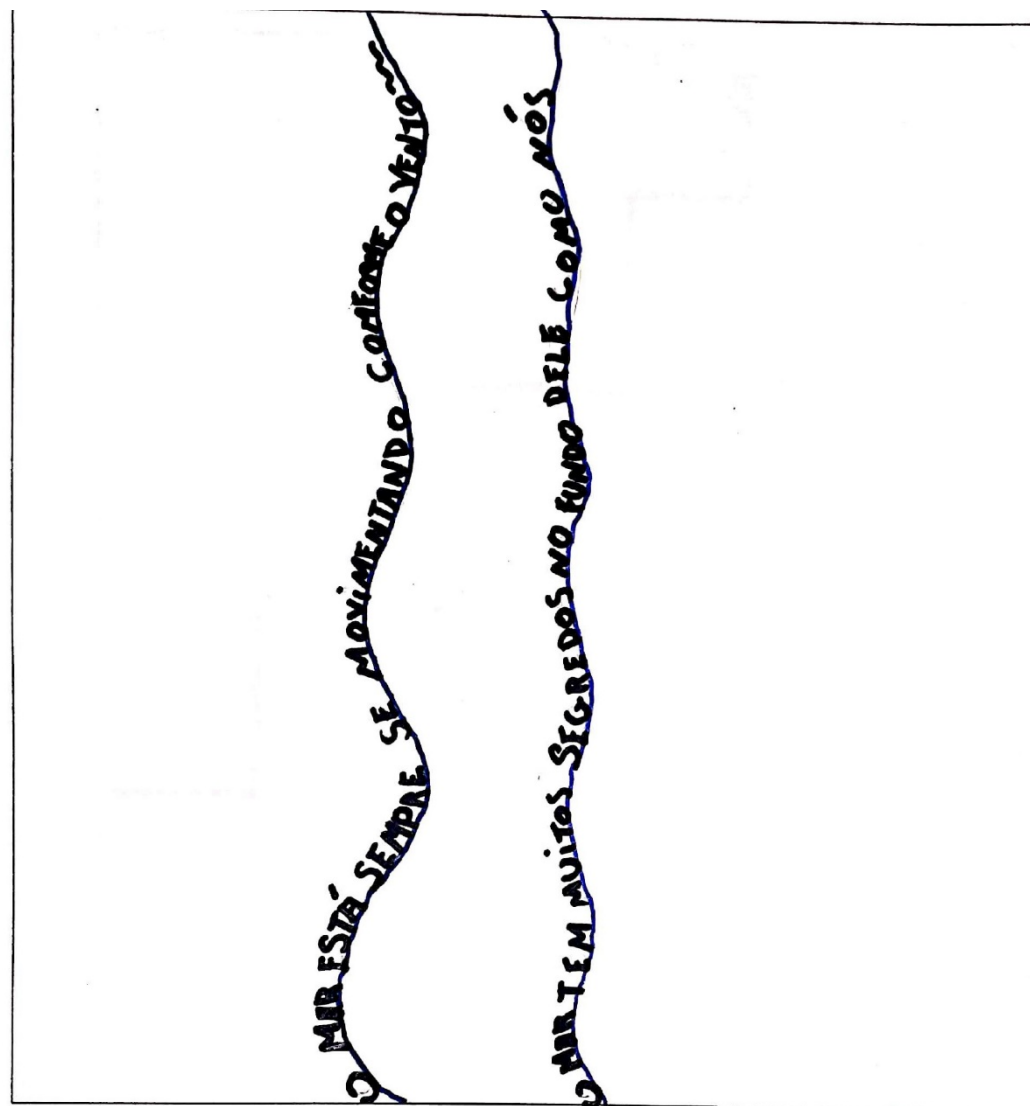
Pontinho de Vista – Pedro Bandeira

Eu sou pequeno, me dizem,
e eu fico muito zangado.
Tenho de olhar todo mundo
com o queixo levantado.

Mas, se formiga falasse
e me visse lá do chão,
ia dizer, com certeza:

— Minha nossa, que grandão!

ANEXO T – Produção de poesia visual das alunas A12 e A13



Se – Paulo Leminsky

Se
nem
for
terra

Se
trans
for
mar.

ANEXO U – Produção de poesia visual das alunas A7 e A8

A Canção dos tamanquinhos – Cecília Meireles

Troc... troc... troc... troc...
 ligeirinhos, ligeirinhos,
 troc... troc... troc... troc...
 vão cantando os tamanquinhos...

Madrugada. Troc... troc...
 pelas portas dos vizinhos
 vão batendo, Troc... troc...
 vão cantando os tamanquinhos...

Chove. Troc... troc... troc...
 no silêncio dos caminhos
 alagados, troc... troc...
 vão cantando os tamanquinhos...

E até mesmo, troc... troc...
 os que têm sedas e arminhos,
 sonham, troc... troc... troc...
 com seu par de tamanquinhos...

